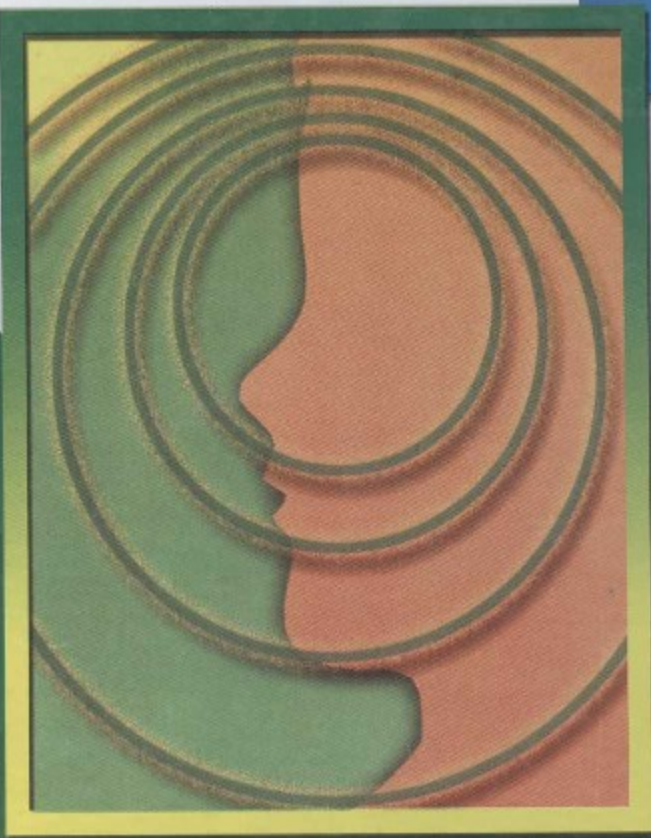




اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أدا، التلميذ والمدرس



دار الفكر العربي

الدكتور
جابر عبد الحميد

سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس
الكتاب الثاني والعشرون

اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس

الدكتور جابر عبد الحميد جابر
الأستاذ بجامعة القاهرة

١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٦ م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
٦ أ شارع جواد حسن - ت: ٣٩٣٠١٦٧

www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

| | |
|---------|---|
| ٣٧١، ٢٧ | جابر عبد الحميد جابر. |
| ج ١ ت | اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس / جابر عبد الحميد جابر . - ط ١ . - القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م. |
| | ٥٠٩ ص: إيض : ٢٤ سم. |
| | تدمك : ٩ - ١٤٧٤ - ١٠ - ٩٧٧. |
| | ١ - الاختبارات والقياسات التعليمية. ٢. الطلبة - تقييم . |
| | ٣. المدرسون - تقييم . ١. العنوان. |

تصميم وإخراج فنى

شريا إبراهيم & حسام حسين



القلم رقم ٢١ الماس من رمضان - المنطقة الصناعية ب،
تليفون ، ٠١٥ / ٢٨١٢٩٦ - ٠١٥ / ٢٨١٢٩٥ - فاكس ، ٠١٥ / ٢٧٥١٠٧

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر بإشراف نخبة من الأساتذة

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل على أحدث ما صدر فى هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء .

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكتاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة .

وتضم اللجنة الاستشارية التى تناقش هذه الأعمال قبل صدور ها مجموعة من خيرة علماء التربية وعلم النفس فى مصر والعالم العربى . وهم :

| | |
|-------------|------------------------------------|
| رئيس اللجنة | أ.د. جابر عبد الحميد جابر. |
| عضوا | أ.د. عبد الفتى عبود. |
| عضوا | أ.د. محمود الناقه. |
| عضوا | أ.د. رشدى أحمد طعيمة |
| عضوا | أ.د. أمين أنور الخولى. |
| عضوا | أ.د. عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب. |
| عضوا | أ.د. أسامة كامل راتب. |
| عضوا | أ.د. على خليل أبو العينين. |
| عضوا | أ.د. أحمد إسماعيل حجي |
| عضوا | أ.د. عبد المطلب القريطى |
| عضوا | أ.د. على أحمد مدكور |
| عضوا | أ.د. مصطفى رجب |
| عضوا | أ.د. علام الدين كفاوى |
| عضوا | أ.د. على محيى الدين راشد |

مديرا التحرير :

الكيميائى : أمين محمد الخضرى

المهندس : عاطف محمد الخضرى

سكرتير اللجنة: عبد الحليم إبراهيم عبد الحليم

يبحث كثير من المربين المعاصرين عن بدائل للاختبارات المألوفة وأساليب الامتحانات التي مارسناها، سواء أكانت اختبارات وامتحانات من إعداد المدرس أم اختبارات مقننة كجزء من ثورة في التقييم تهز التعليم هزا شديدا من رياض الأطفال إلى الجامعة. وفي قلب هذا البحث إدراك لمزايا الاختبارات المقننة التقليدية وخاصة كفاءتها ومراعاتها للنواحي الاقتصادية، ولكنها مع ذلك كثيرا ما تخفق في أن تقدم لنا ما نريد أن نعرفه عن تحصيل التلميذ وعن تقدمه في التعليم. ولهذه الاختبارات تأثير ضار على المنهج التعليمي وعلى التعليم؛ لأنها تدفع المدرسين لأن يدرسوا تلاميذهم ليحصلوا على درجات عالية في هذه الاختبارات دون التحقق من تعلمهم الأصلي.

ورواد ثورة التقييم يأملون في أن يغير التربويون الطريقة التي يقيسون بها ويقومون ما يجري في المدارس. وهم ينادون باستخدام أدوات تقييم متنوعة بدءا من الملاحظة إلى المعارض. وهذه الوسائل البديلة للتقييم في اعتقادهم توفر صورة أكثر أصالة عن تحصيل التلميذ، صورة جديرة بالثقة. والمدرسون الفعالون قد استخدموا عبر أجيال طرق التقييم الأصلية هذه لمراقبة تقدم تلاميذهم. وأن ما هو ثوري عن حركة التقييم الجديدة هو الجهد الذي يبذل لتوسيع هذه الطرق بحيث تنتقل من حجرة الدراسة إلى برامج التقييم على المستوى المحلي والمستوى القومي.

وقد ترى جمهرة المدرسين أن هذه الثورة بدعة سرعان ما تزول وتمضي ككثير من البدع التربوية غير أن الأمر يبدو مختلفا إذا عرفنا أنه حتى عام ١٩٩١ كان لدى أربعين ولاية أمريكية خطط لتطبيق شكل أو آخر من أشكال التقييم الأصلي. والهدف من هذه الثورة هو تطوير التدريس والارتقاء بالتعلم ومراقبة تقدم التلميذ. ومن الواضح على

المسرح التربوي العالمي أن أى أفكار وإستراتيجيات لحركة التقييم الاصيل قد تجد طريقها إلى البرامج القومية للاختبار والتقييم .

وهدف الباب الأول من هذا الكتاب هو أن ينتقل بالدارس تدريجيا من التقييم التقليدى الذى درجنا عليه وتعودنا لاداء التلميذ وتحصيله ويتقدم إلى فهم بدائل هامة للاختبارات التى يعدها المدرس والاختبارات المقننة، وليتبين أن إستراتيجيات التقييم الاصيل تعمل عملها وتحقق أهدافها .

وفى الباب الثانى عرض للحالتين من حالات تطبيق هذه الثورة فى التقييم . وهما تدلان على أن هذا المدخل يتطلب عملا جماعيا من مجتمع المدرسين . . من أفراد مستعدين للمخاطرة، ولأن يجددوا ممارساتهم . وأن يجربوا وأن يتلقوا تغذية راجعة من الاصدقاء ذوى البصيرة النافذة، وأن يحاولوا من جديد .

وأن هذه الجهود التطويرية التى سيتناول الباب الاول والثانى من هذا الكتاب طرفا منها نشأت عن مشكلات وضغوط حقيقية وهى تتطلب وتنضمّن تجريبا مستمرا، ومراجعة وتنقيحا وتأملا وتفكيريا، وبيئة ومناخا مريحا مواتيا يتيح للفرد أن يعبر عن رأيه دون أن يتعرض لتهديد من الآخرين أو أن يعرضهم للتهديد . إن الحالتين تمثلان جهدا لتنمية المهارات ولوضع معايير ومستويات عالية وأن هذه يمكن توظيفها توظيفا منتجا فى خدمة المجتمع المحلى . وبغض النظر عما تلقاه هؤلاء المدرسون من تعليم وتأهيل سابق فإنهم يطورون أشكالا من الممارسة المهنية، سوف تؤثر فى عادات تلاميذهم العقلية . إن هذه الاتجاهات الجديدة تزيد من فهمهم لتعلم تلاميذهم بحيث يقدرّون على مساعدتهم على تنمية أفهامهم .

وعلى من يجرب هذه الاتجاهات الجديدة، أى على الذين ينظرون نظرة جديدة فى عمل تلاميذهم أن يتبادلوا هذه الخبرات الواحد مع الآخر ومع من يعملون هذا فى أى قسم من أقسام المدرسة . وإن من الأهمية بمكان أن يتقاسموا مع الجمهور المعنى أمثلة



كثيرة من عمل التلميذ، وأفيد أنواع التغذية الراجعة لهذا العمل. وقد يحدث هذا عن طريق العروض المدرسية، والبورتلغويو، والامتحانات القائمة على الأداء. وسوف يدرك جمهور الآباء ورجال الأعمال المحليون وغيرهم من المعنيين أن هذه الأدوات تفسح المجال لطرق معقولة لملاحظة التلميذ وهم يظهرون ويبرهنون على معرفتهم ومهاراتهم وأفهامهم. وهذا الإدراك هام لأنه يولد قدرا من المساندة والدعم للتجديد والتطوير في التعليم والتعلم والتقييم والتقوم.

ومن الأهمية بمكان تطوير طرق للنظر إلى عمل التلميذ، ومقارنته تتعدى حوارات المدرسة الواحدة؛ لأن من حق الآباء أن يعرفوا وجهات نظر مدرسي أبنائهم داخل المدرسة بل وكذلك أين يقف أداء أبنائهم وفهمهم حين يقارنوا بأقرانهم في مجتمعات محلية أخرى لها أهداف تربوية مماثلة، وظروف مشابهة. إن هذه الحركة لا تنادى بمعيار منفرد، وإنما هي دعوة لجمهرة المربين على اختلاف مواقع عملهم أن ينموا معا طرق تقنين صادقة، تبرهن حقا لجمهور أعرض وتظهر الإنجازات المختلفة التي يقدر التلاميذ عليها والأداءات المتنوعة والأفهام.

أما الباب الثالث: فيعرض لتقوم المدرس، وهو لفظ يجلب للمدرسين الخوف، والقلق بل ويبعث على سامهم، ويمتد هذا للإداريين المشاركين في هذا العمل وكيف السبيل إذن أن نعيد اختراع تقوم المدرس بحيث يفيد كل فرد في المدرسة من هذا التقوم، وبحيث يتعلم المدرسون والإداريون وينمون أنفسهم من خلاله، وتكون حصيلة هذا نجاح التلاميذ. إن ما يمثل عقبات تربوية يصعب التغلب عليها - أن كثيرا من المدارس والمناطق التعليمية ووزارات التعليم منغرس ومتجذرة في أساليب تقليدية يمكن تمثيلها في ملاحظة المدرس في حجرة الدراسة في ضوء قائمة مراجعة تضم مجموعة من الأنماط السلوكية التدريسية الهامة، ولقاء مع عضو هيئة التدريس وإصدار حكم في تقرير تحريري غير أنه لحسن الحظ أن كثيرا من المناطق التعليمية في العالم المتقدم تربويا قد مهدت الطريق لتقوم المدرس تقويميا يكفل له النمو المهني باستخدام مسالك ثلاثة:



المسلك الأول: خاص بالمدرسين المبتدئين أو الجدد ويستهدف نموهم وتحقيقهم لتعلم جديد عن طريق المتابعة، أو الملاحظات المتكررة ونوافر أنظمة وأنساق للمساندة والدعم.

والمسلك الثانى: للمدرسين المثبتين فى المهنة - أى لمعظم المدرسين فى النظام التعليمى - وهو ينمى خبرات التعلم المهنى عن طريق التقييم الذاتى ووضع الاهداف، وجمع البيانات، والتقويم التكوينى، ومجموعات الدرس والاستذكار، وخطط العمل، وتقويم يلعب المدرس فيه دورا نشطا.

والمسلك الثالث: وهو خاص بالمدرسين المثبتين الذين يحتاجون المساعدة ويركز على علاج الصعوبات والتوصية باعمال لاحقة.

والباب الثالث فى هذا الكتاب يقدم أمثلة، وصيغا نافعة وأدوات تقييم، إنه يقدم للدارس خريطة واضحة لأنظمة تقويم فعالة للمدرس تجمع بين ضمان الجودة وضبطها والنمو المهنى لجميع المدرسين.

وفى نهاية هذه المقدمة أدعو الله أن ينفع بهذا الفكر الجديد دارسيه، وأن يسهم فى تطوير التعليم فى مصر والعالم العربى بحيث يصبح أقدر على تخطى ما يواجهه من تحديات وأن يحتل المكانة المرموقة التى يستحقها.

إنه سميع مجيب

دكتور/ جابر عبد الحميد جابر



الباب الأول

من التقييم التقليدي إلى تقييم الأداء

الفصل الأول:

أشكال التقييم وأغراضه وخصائصه

تستطيع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تميز بين التقييم والتقويم والاختبار.
- تميز بين أنواع الاختبارات المقننة من حيث غرضها وصيغتها.
- تذكر أهم الانتقادات التي توجه للاختبارات المقننة.
- تميز بين الصيغ المختلفة التي يتخذها التقييم وذلك بالمقارنة..
- بين الاختبارات المقننة وأدوات التقييم التي يعدها المدرس.
- بين التقييم القراطي وتقييم الأداء.
- بين التقييم التقليدي والتقييم الأصيل.
- بين التقييم النظامي أو الرسمي والتقييم غير النظامي.
- تبين أغراض التقييم المختلفة.
- لتيسر التعلم.
- لتنمية تنظيم الذات.
- لتحديد ما إذا كان التلاميذ حققوا الأهداف التعليمية.
- لتحديد أثر الاختبارات الصفية على التعلم.
- تصف كيفية مراعاة الخصائص الأربع الهامة للتقييم في حجرة الدراسة.
- الثبات.
- التقنين.
- الصدق.
- الجوانب العملية.
- تصف طريقة مراعاة الخصائص الأربع في التقييمات غير النظامية.



التقييم والتقييم والاختبار

يميل الناس إلى اعتبار المصطلحات الثلاثة الآتية مترادفة وهى: التقييم - assessment والتقييم - evaluation والاختبار - Testing ولكنها ليست كذلك وفيما يأتى تعريف بها .

التقييم: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله . وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون، وبفحص ما ينتجون، أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم . والسؤال المفتاحى فى التقييم هو كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ؟

التقويم: هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها . وبيانات التقييم فى ذاتها ليست جيدة أو رديئة . إنها ببساطة تعكس ما يجرى فى حجرة الدراسة . وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين نقرر فحسب أنها تعكس شيئاً نقيمه ونثمنه، مثل إجابة تلميذ للقسم المطولة ومدى إتقانه لها . والسؤال المفتاحى فى التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه؟

الاختبار: هو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس measuring instrument تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ .

أنواع الاختبارات المقننة:

تنقسم الاختبارات إلى فئتين أساسيتين: اختبار مرجعى المعيار - norm - referenced test وهو الاختبار الذى يوضح ويصمم لبيان رتبة تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ بالمقارنة بأخرين أجابوا عن نفس الاختبار من نفس العمر والصف الدراسى ولا يتم اختيار أسئلة الاختبار المرجعى المعيار للكشف عما يعرفه تلميذ أو عما يستطيع عمله أساساً وإنما بدرجة أكبر عن كيف يقارن أداء التلميذ بأداء أقرانه عبر القطر .

ويصمم الاختبار المرجعى المحك a criterion - referenced test لبيان مدى إجابة تلميذ بالمقارنة بمستوى متوقع (ما ينبغى أن يعرفه طفل فى سن معينة) أو بالنسبة لهدف نوعى وتستهدف البنود أو الأسئلة التى يتم اختيارها فى هذه الاختبارات الكشف عن نواحى قوة التلميذ ونواحى ضعفه فى المعرفة والمهارات . واختبارات الكفاءة Competency tests واختبارات التحصيل achievement tests - أمثلة للاختبارات المرجعية المحك .

وتختلف أغراض هذين النوعين من الاختبارات، ومع ذلك فإنهما يعتمدان على أسئلة الاختيار من متعدد. ونتيجة لذلك يبدو أن معظم المدرسين والتلاميذ متشابهين ولكن الأكثر أهمية للمدرسين والتلاميذ ما يترتب على نتائج هذين النوعين من الاختبارات.

والسؤال هو: هل للتقييم نتائج قليلة مباشرة a low - stakes assessment بالنسبة للتلاميذ والمدرسين؟ وهذه الاختبارات تضم تقييمات تستخدم للأغراض التشخيصية أو لتقويم المنهج المدرسي والتعليم. وفي الحالة الأخيرة يشعر التلاميذ بالتغيرات التعليمية الناتجة عن التقييم بالإضافة إلى التلاميذ الذين يجيبون على الاختبار.

أم أن الاختبار يقيم تقييما له نتائج خطيرة وهامة a high stakes assessment مثل: نقل التلميذ إلى صف دراسي أعلى، أو منح تقويم المدرس للمنطقة التعليمية شهادة مستوى. وإذا كان الاختبار شرطا للقبول بالجامعة مثل «السات» SAT، فإنه يعتبر اختبارا ذا نتائج هامة عند الطلاب. وبالمثل اختبارات القراءة والرياضيات التي تقيس تحصيل الطلاب في حجرة الدراسة وفي المدرسة وفي المنطقة التعليمية والتي تتطلب الدولة تطبيقها على الطلاب لضمان مستوى إتقان معين - تعتبر اختبارات ذات نتائج هامة من قبل معظم المدرسين والإداريين؛ ولذلك يعمل جميع المربين على رفع مستوى التقديرات أو الدرجات.

انتقادات الاختبارات المقتنة:

يشير النقاد ثلاث نقاط رئيسية ضد الاختبارات المقتنة:

النقد الأول: أنها معيبة وأنه بالرغم من الموضوعية العلمية المدعاة في نتائجها، إلا أن نتائجها كثيرا ما تكون غير متسقة وغير دقيقة ومتحيزة. ويثير هؤلاء النقاد الشكوك أيضا عن صدق كثير من هذه الاختبارات، وأنه كثيرا ما يقام صدق الاختبارات على أساس أحكام مجموعة من المتخصصين يصدر عن حكماء على مدى ارتباط كل بند اختبائي بما يحاول الاختبار قياسه.

والنقد الثاني: أن الاختبارات المقتنة مقاييس ضعيفة لقياس شيء إلا قدرات التلميذ على الإجابة عن الاختبارات. ويشيرون إلى ما أسفرت عنه البحوث من أنه لا توجد علاقة بين درجات الاختبار وقدرة الأفراد ذوي الخلفيات الاقتصادية المتشابهة على كسب العيش، والكفاءة في العمل، والإنجازات العلمية أو الأدبية والفنية أو أية نتائج أخرى في الحياة الواقعية.



والنقد الثالث: أن الاختبارات المقتنة تفسد نفس العملية التي يفترض أنها تحسنها.
فاختبارات الاختيار من متعدد والمبالغة في استخدامها أضرت بالتدريس والتعلم لأنها:

- * تعلى من قيمة الاسترجاع والقدرة على الحفظ لا الفهم.
- * تمنى الانطباع المضلل بوجود إجابة صحيحة واحدة على الأغلب لكل مشكلة أو سؤال.
- * تحوّل التلاميذ إلى متعلمين سلبيين يحتاجون التعرف على الإجابات والحلول وليس على تكوينها.
- * تجبر المدرسين على التركيز بدرجة أكبر على ما يمكن اختباره وقياسه بسهولة أكثر من التركيز على النواحي الهامة التي على التلاميذ تعلمها.
- * تهمش المحتوى وتنمية المهارة وتجعل الهدف فقط هو إصدار الاستجابات التي تتطلبها الاختبارات.

وما إن جاءت نهاية الثمانينيات حتى أدرك المربون المتعمقون أن معظم صيغ الاختبارات التي تطبق في معظم الفصول الدراسية أدت إلى ظاهرة عرفت بـ What you test is what you get - WYTIWYG. وإذا كان هدفنا أن نمضى بالتربية بعيدا عن التفاهة والتعلم للحفظ فقط، فإن علينا أن نغير طريقة تقييم التلاميذ والمدرسين. وهذا معناه البحث عن بدائل للاختبارات الموضوعية.

تقييم تعلم التلاميذ:

فكّر في السنوات الدراسية التي اجتزتها كطالب وتساءل: ما الطرق المختلفة التي قيّم بها مدرّسوك ما تعلمت؟ وهل ركزت أساليبهم في التقييم على الجوانب الهامة مما حصلت؟ وهل تذكر موقفا كانت العلاقة بين الاختبار أو التقييم والأهداف التعليمية واهية؟

كثيرا ما نحتاج إلى تقييم معرفة التلاميذ ومهاراتهم لكى نتوصل إلى قرارات مستنيرة في حجرة الدراسة، ومثال ذلك حين نبدأ في موضوع جديد، نريد أن نحدد معرفة التلاميذ الحالية بحيث نجعل تعليم هذا الموضوع عند المستوى المناسب. وسوف نحتاج أيضا أن نراقب تقدمهم ونحن نمضى في التدريس بحيث نستطيع أن نعالج أية صعوبات يواجهونها. وأخيرا علينا أن نحدد ما حققه كل تلميذ وما حصله أثناء السنة الدراسية. ووفقا لأحد التقديرات قد نفق ثلث وقتنا ويحتمل أن نفق أكثر من ذلك في أنشطة ترتبط بالتقييم (Stiggins & Conklin 1992).



ومن الضروري أن نستخدم كمدرسين أساليب تقييم تعكس على نحو دقيق ما يعرفه تلاميذنا وما يستطيعون عمله، ويساوى هذا في الأهمية أن تنمى هذه الأساليب تعلم التلاميذ وتزيد تحصيلهم في المدى البعيد. وسوف نفحص في هذا الباب إستراتيجيات تقييم متنوعة فعالة وتتعلم كيف نختار أكثرها ملاءمة للمواقف المختلفة. وسوف نتناول أربع خصائص للتقييم الجيد وهى: الثبات، والتقنين، والصدق، ومراعاة الاعتبارات العملية. ثم نراعيها في إجراءات التقييم الصفى للتلاميذ على اختلافهم. ثم نناقش ثلاث طرق لتلخيص تحصيل التلاميذ - درجات أو تقديرات الاختبارات، والدرجات الصفية النهائية والپورتفوليو. وأخيرا، سوف ننظر في كيفية التحام أساليبنا في التقييم مع تخطيط المنهج التعليمى ومع الممارسات التعليمية.

وبنهاية الباب تستطيع أن :

- ١ - تصف أساليب التقييم المختلفة وتخير أنسبها للمواقف المختلفة.
- ٢ - تنمى وتضع أساليب تقييم تعكس الأهداف التعليمية الهامة وتزيد تعلم التلاميذ وتحصيلهم.
- ٣ - تعرف خصائص التقييم الجيد الأربعة: الثبات، والتقنين، والصدق، والجانب العملى.
- ٤ - تصف مزايا ونواحي ضعف التقييم غير النظامى أثناء التعليم الصفى.
- ٥ - تشرح كيف تصمم وتطبق الاختبارات القسطاسية واختبارات الأداء بحيث تزيد من خصائصها RSVP.
- ٦ - تراعى قدرات التلاميذ على اختلافهم وحاجاتهم في ممارسة التقييم الصفى.
- ٧ - تشرح كيف يمكن تلخيص التحصيل بتقديرات الاختبارات، والدرجات النهائية والپورتفوليو.



دراسة حالة:

للتلميذان «س» و«ص» يدرسان جغرافيا، ويدرس لكل منهما مدرس مختلف، ولكنهما يدرسان نفس الكتاب، وكثيرا ما يذاكران معا. والواقع أن كلا منهما سيختبر في اليوم التالي في الفصل السادس، وفيما يأتي جانب من الحوار الذي دار بينهما في الليلة السابقة على الاختبار.

س: دعنا نرى ما هي عاصمة السويد.

ص: ستوكلهم فيما أعتقد.

س: علىّ أن أحفظ جميع عواصم الاقطار في أوروبا، أنا أعرف معظمها فيما أعتقد. وعلىّ أن أنتقل إلى مذاكرة الأنهار.

ص: هل يتوقع أن تعرف كل هذه الحقائق؟

س: نعم لأن المدرس سوف يعطى كل تلميذ خريطة صماء لأوروبا ويطلب منا أن نسمى الاقطار وعواصمها وأنهارها.

ص: إن هذا يختلف عما نعمله مع مدرستا. فإن علينا أن ندرس الطوبوغرافيا أو التضاريس والمناخ والثقافة لجميع الاقطار الأوروبية، وسوف يطلب منا المدرس أن نستخدم ما نعرف عن هذه النواحي لشرح: لماذا يصدر كل قطر ما يصدره من منتجات ويستورد ما يستورد.

س: يبدو هذا في الحقيقة اختبارا صعبا - أصعب من اختبارنا.

ص: لا أستطيع أن أحكم، إن الأمر يتوقف على ما أنت متعود على عمله، إن المدرس يطبق علينا اختبارات مثل هذه طول العام.

ما الاهداف التعليمية التي يقيسها كل من الاختبارين؟ وإلى أى حد يقيس المهارات ذات المستوى المنخفض أو ذات المستوى المرتفع معرفيا؟ هل نستطيع أن نصف كل اختبار وفقا لتصنيف بلوم؟

هل يحتمل أن يدرس التلميذان ويذاكرا بطريقتين مختلفتين؟ وإذا كانت الإجابة بنعم كيف يذاكران على نحو مختلف؟ وأى التلميذين يحتمل أن يتذكر ما درسه لأطول فترة ممكنة؟



الصيغ المختلفة للتقييم:

إن الاختبارات القرطاسية توفر لنا إحدى وسائل تقييم تحصيل التلاميذ. ومع ذلك فإن التقييم في الصف الدراسي لا يقتصر على استخدامها. فالتبارات التي يتفوه بها تلاميذنا في الصف والإجابات التي يجيبون بها على أسئلتنا، والأسئلة التي يطرحونها - كل هذه تعبر عما تعلموه. غير أن العناصر السلوكية غير اللفظية تزودنا بمعلومات عن تحصيلهم أيضا. إذ نستطيع أن نلاحظ كيف يستخدم التلاميذ المقص، وكيف يرتبون الأدوات المختبرية، وما أنواع التقديرات التي يحصلون عليها في اختبارات اللياقة البدنية. وبعض أشكال التقييم وصيغه تستغرق ثواني قليلة، بينما تستغرق أخرى عدة ساعات أو حتى عدة أيام. بعضها يعد ويخطط ويطور مقدما، بينما يحدث البعض الآخر على نحو تلقائي أثناء الدرس أو الأنشطة الصفية.

والمقصود بالضبط حين يستخدم «اللفظ تقييم assessment» هو عملية ملاحظة عينة من سلوك التلاميذ والتوصل إلى استنتاجات عن معرفتهم وقدراتهم؛ ولهذا التعريف عدة جوانب هامة أولها: أننا ننظر إلى سلوك التلاميذ. وكما وضع السلوكيون لا نستطيع أن نتغلغل في رؤوس الأطفال لتبين ما يوجد فيها من معرفة، إن كل ما نستطيع أن نراه هو كيف يستجيب التلاميذ فعلا في حجرة الدراسة. ثانيها: أننا عادة نستخدم عينة من سلوك التلميذ، ولا نستطيع ملاحظة سلوكه كله، ومتابعة كل شيء. يعمل كل تلميذ أثناء اليوم المدرسي. وأخيرا، نتوصل إلى استنتاجات من أنماط سلوكية معينة عن التحصيل الكلي للصف الدراسي - وهو عمل معقد. وسوف نكتشف ونحن نتقدم في هذا الباب كيف نتقن أنماطا سلوكية تزودنا بتقدير دقيق على نحو معقول لما يعرفه تلاميذنا وما يقدرون على عمله.

وتتخذ أساليب التقييم أشكالا كثيرة وهي:

- * اختبارات مقننة مقابل تقييمات من إعداد المدرس.
- * تقييم قرطاسي مقابل تقييم أداء.
- * تقييم تقليدي مقابل تقييم أصيل.
- * تقييم غير نظامي مقابل تقييم نظامي.

الاختبارات المقننة وأدوات التقييم التي يعدها المدرس:

يستخدم القليل من التقييمات الصفية اختبارات مقننة أي اختبارات وضعها متخصصون في القياس لتستخدم في كثير من المدارس وحجرات الدراسة، وكثير من هذه الاختبارات اختبارات تحصيل تستخدم لتقييم التقدم الأكاديمي العام في مجالات



مختلفة من المنهج المدرسى (مثل: القراءة، والعلوم، والمواد الاجتماعية، والرياضيات. إلخ). وهناك اختبارات مقننة أخرى تضم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات العقلية العامة، وتستخدم لتقييم قدرة التلاميذ العامة على التعلم وعلى الأداء بنجاح فى المواقف الصعبة. وهناك اختبارات أخرى تعرف باختبارات الاستعدادات أو القدرات العقلية الخاصة التى تقيم قدرة التلاميذ على النجاح فى مجالات محتوى معين كقدرتهم على النجاح فى مقرر رياضيات متقدم.

وتكون للاختبارات المقننة عادة كراسة تعليمات تصف التعليمات التى تقدم للتلاميذ، والحدود الزمنية للإجابة عن الاختبار وكيف تقدر استجابات التلاميذ. وتكون مصحوبة أيضا بتعايير لجماعات مختلفة من التلاميذ، وتستخدم هذه المعايير فى حساب تقديرات التلاميذ الكلية

ومعظم المناطق التعليمية تطبق هذه الاختبارات المقننة فى وقت أو آخر ولكن هذه الاختبارات تقيم عادة مجالات عريضة فى المنهج التعليمى وتسمر عن معلومات قليلة عما تعلمه التلاميذ على وجه التحديد وما لم يتعلموه، وحين يريد أن نقيم تعلم تلاميذنا ونحصيلهم فيما يتعلق بأهداف تعليمية معينة على سبيل المثال، ما إذا كان التلاميذ يستطيعون حل مسائل القسمة المطولة، أو ما إذا كانوا يفهمون محتوى الفصل الثامن من كتاب المواد الاجتماعية، فإنهم يريدون أن يعدوا أدوات تقييم يضعونها هم كمدرسين لهؤلاء التلاميذ.

مقارنة بين الاختبارات القلطاسية وتقييم الأداء:

وكثيرا ما نختار كمدرسين التقييم باستخدام اختبارات الورق والقلم حيث يطلب من التلاميذ أن يجيبوا عن موضوعات أو يحلوا مسائل وأن على التلاميذ أن يسجلوا إجاباتهم على الورق. وقد نجد أن من المفيد أن نستخدم تقييم الأداء حيث يظهر التلاميذ على نحو مباشر ويعرضوا بيانا وأداء يدل على قدراتهم. وعلى سبيل المثال يسمعون قصيدة، ويقفرون فوق العوائق، ويستخدمون الجدول الممتد فى الحاسب الآلى، أو يميرون بين الحامض والقلوى فى مختبر الكيمياء

مقارنة بين التقييم التقليدى والتقييم الأصيل authentic:

لقد ركزت أدوات التقييم التى استخدمها المدرسون تاريخيا على قياس المعرفة الأساسية والمهارات منفصلة سبيا عن المهام التى تمثل العالم الواقعى والخارجى فالمدرسون يحثرون لتلاميذ فى الإملاء والهجاء. وحل المسائل فى الرياضيات والقياس

واللياقة البدنية، وهذه كلها تندرج فى التقييم التقليدى . مع ذلك فإن على تلاميذنا فى النهاية أن يقدروا على تطبيق معرفتهم ومهاراتهم على مهام مركبة وأعمال معقدة خارج حجرة الدراسة . إن مفهوم التقييم الأصيل هو أنه يستهدف قياس المعرفة الفعلية والمهارات التى نريد من تلاميذنا أن يستخدموها بكفاءة فى سياق واقعى هو العالم الخارجى .

ويطلب التقييم الأصيل فى بعض المواقف اختبارات قرطاسية . وعلى سبيل المثال، قد تطلب من التلاميذ أن يكتبوا رسالة لصديق، أو يعدوا صحيفة مدرسية . ولكن التقييم الأصيل فى كثير من الحالات يقوم على الأداء، ويتكامل مع التعليم على نحو وثيق أى يتم من خلال القيام بأنشطة أصيلة . ومثال ذلك، أننا قد نقيم قدرة التلاميذ على تقديم حجج مقنعة دفاعا عن وجهة نظر، أو أن يخبزوا فطيرة أو يتحدثوا ويتحاوروا بلغة أجنبية، أو يصمموا ويصبغوا رفا للكتب . وأن يركنوا سيارة بمحارة الرصيف بين سيارتين بمهارة . وينبغى أن نتذكر كمدرسين ما الذى ينبغى أن يقدروا على عمله حين يتركون حجرات الدراسة ويلتحقون بعالم الكبار والراشدين، وأن يمارسنا فى التقييم ينبغى إلى حد كبير أن تعكس وتعبر عن مهام الحياة الواقعية ومواقفها .

مقارنة التقييم غير النظامى بالتقييم النظامى،

إن التقييم غير النظامى ينتج عن ملاحظتنا التلقائية من يوم إلى آخر لكيفية سلوك التلاميذ فى الصف . وحين نقوم بتقييم غير نظامى، يندر أن يكون لدينا جدول أعمال أو قائمة مراجعة تحدد ما نبحث عنه ونتابعه، والمحتمل أننا سنتعلم أشياء مختلفة عن تلاميذ مختلفين (محمد تلميذ ذكى، وإبراهيم تلميذ نشيط، وجمال لديه دافعية عالية) . ويقابل هذا التقييم النظامى ويخطط له عادة مسبقا ويستخدم لغرض معين - مثلا لتحديد ما تعلمه التلاميذ عن مرحلة معينة فى التاريخ، أو لتحديد ما إذا كان التلاميذ يستطيعون أن يحلوا مسائل رياضيات تتطلب جمعا وطرحا، أو أين يقفون عند مقارنة تلاميذ على المستوى القومى من حيث اللياقة البدنية . وهو تقييم رسمى أو نظامى بمعنى أنه قد خصص له وقت معين، وأن التلاميذ فى كثير من الحالات يدرسون استعدادا له قبل فترة مناسبة من انعقاده، وأنا سوف نحصل على معلومات عن كل تلميذ من حيث مدى تحقيقه النسبى لنفس الأهداف التعليمية . واختبارات الورق والقلم أمثلة للتقييم النظامى، وتتم فى مواقف واضحة البنية أو مواقف أداء كالتقارير الشفوية (السميع) واختبارات اللياقة البدنية .

والأنواع المختلفة من التقييم مفيدة فى المواقف المختلفة ولأغراض متباينة . دعنا نتطرق لبعض المناسبات التى تتطلب تقييما ونوع أدوات التقييم التى تناسب كلا منها .



أغراض التقييم:

هناك أسباب كثيرة لحاجتنا إلى تقييم تعلم التلاميذ وأدائهم، فالتقييم الصفى على سبيل المثال يمكن أن يزود التلاميذ بتغذية راجعة تساعد على أن يقرروا ما هي الموضوعات التي يحتاجون دراستها بعمق أكبر والمهارات التي يحتاجون التدريب عليها وممارستها على نحو أبعد، ويمكن للتقييم أن يزودنا بمعلومات تشخيصية تقدم لنا إشارات والماعاات عما يواجهه بعض التلاميذ من صعوبات مع مهمة معينة. ويمكن أن يساعدنا على تحديد الاهداف التى أتقنها تلاميذنا والاهداف التى تتطلب تعليمًا إضافيًا حتى نتحقق. ويمكن له أن يكشف عن بيانات تمكنا من تقويم الفاعلية الكلية لإستراتيجياتنا التعليمية لمواد المناهج.

وسوف نقوم فى بعض الحالات بتقويم تكوينى: أى نقيم تعلم التلاميذ قبل التعليم وأثناءه ونستخدم النتائج أساسا لاتخاذ قرارات تعليمية ولتحسين التحصيل. والتقويم التكويني المستمر يمكننا من تحديد مدى جودة فهم تلاميذنا لموضوع نتناوله، ما المفاهيم الخاطئة التى قد تكون لديهم عنه، وما إذا كانوا يحتاجون ممارسة أبعد وتدريبًا على مهارة معينة. وهلم جرا. والتغذية الراجعة المستمرة التى نوفرها عن تقدم التلاميذ تمكنا إذن من تعديل إستراتيجياتنا التعليمية وتحسينها. وبالتالي تحسين تعلم تلاميذنا وتحصيلهم.

وسوف نقوم فى مواقف أخرى بتقويم تجميعى، أى سنقوم بتقييم بعد التعليم لاتخاذ قرارات نهائية عن ما تعلمه التلاميذ فى النهاية وما حصلوه فى درس معين أو وحدة تعليمية بعينها. ونستخدم التقويمات النهائية أو التجميعية لتحديد ما إذا كانت الاهداف التعليمية قد تحققت وأتقنت، وما هى الدرجات أو التقديرات النهائية التى تعطى لكل تلميذ، ومن هم المؤهلون للانتقال لصفوف أعلى فى موضوع ومادة معينة وهلم جرا.

وسوف نتناول فى الصفحات التالية الإستراتيجيات التقييمية التى قد تستخدم فى ثلاثة مواقف مختلفة:

- * لتيسير تعلم التلاميذ.
- * لزيادة تنظيمهم لذاتهم Self - regulation.
- * لتحديد ما إذا كانوا قد حققوا الاهداف التعليمية.

ثم ونحن ننظر إلى تأثيرات اختبارات حجرة الدراسة، سوف نجد أن أدوات التقييم التى نستخدمها للتقويم التجميعى مع ذلك يحتمل أن تؤثر فى تعلم التلاميذ أيضا.



استخدام التقييم لتيسير التعلم:

عند أى مستوى ينبغى أن يبدأ التعليم؟ وما المفاهيم والمهارات التى تخلق للتلاميذ صعوبة والتى ينبغى فيما يحتمل أن تدرس مرة ثانية، ربما بطريقة مختلفة؟ وما هى المفاهيم الخاطئة التى اكتسبها التلاميذ أثناء التعليم والتى ينبغى أن تصوب الآن؟ ويمكن للتقييمات غير النظامية (مثل ملاحظة أداء التلاميذ فى الصف) أو التقييمات النظامية (مثل تطبيق اختبارات قصيرة) أن توفر إجابات عن مثل هذه الأسئلة، ونستطيع أن نعدل تصميم التعليم اللاحق والدروس التالية وفقا لذلك.

وعندما نقيم أداء التلاميذ كطريقة لتيسير تعلمهم وتحصيلهم ينبغى أن نقوم أدواتنا فى التقييم بما يأتى:

- * تقييم الأنماط السلوكية المحدودة التى نريد للتلاميذ اكتسابها وعمليات التفكير.
- * أن تكون عند مستوى الصعوبة المناسب.
- * أن تشجع المخاطرة.
- * أن توفر المعلومات التشخيصية.

تقييم الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التى نريد للتلاميذ اكتسابها: من السهل نسبيا أن نقيم معرفة التلاميذ للحقائق، وذلك بأن نطرح عليهم أسئلة فى الصف أو فى اختبار قرطاسى، والواقع أن أسئلة الحقائق هى تلك التى نجدها بأكثر تواتر فى أسئلة الصف التى يضعها المدرس (People, 1994). ومع ذلك ينبغى أن نتذكر أن المهام المحددة التى نكلف بها التلاميذ، بما فى ذلك التقييمات التى نخضعهم لها، سوف تؤدي بهم إلى الأهداف التعليمية التى نريد لهم أن يحققوها. فإذا كانت التقييمات فى حجرة الدراسة تؤكد على معرفة أجزاء من المعلومات محددة ومنفصلة، فإن كثيرا من التلاميذ سوف يركزون تعلمهم على مستوى الحفظ الصم والذى لا معنى له.

وإذا أردنا أن يقوم تلاميذنا بأكثر من مجرد حفظ الحقائق، ينبغى أن ننمى ونطور أساليب التقييم التى تعكس الأشياء التى نريدهم أن يقوموا بها فعلا، حين يدرسون ويتعلمون. ومثال ذلك، نستطيع أن نستخدم الأدوات القرطاسية التى تطلب من التلاميذ أن يعيدوا صياغة الأفكار بكلماتهم وأن يولدوا أمثلة جديدة للمفاهيم، وأن يستخدموا مادة المقرر الدراسى لحل المشكلات وأن يفحصوا الأفكار بعين ناقدة. ونستطيع أن نستخدم التقييم الأصيل لتشجيع التلاميذ على نقل ما تعلموه فى حجرة الدراسة إلى مواقف الحياة الواقعية.



التقييم عند مستوى الصعوبة المناسب: ما مدى الصعوبة التى ينبغى أن تكون عليها أدوات تقييمنا؟ من ناحية أنها إذا كانت سهلة جدا، فإن تلاميذنا قد لا يبذلون المجهود أى أنهم قد لا يذاكرون ويدرسون كثيرا، وبالتالي قد لا يتعلمون بالقدر الذى نحبه. وفضلا عن ذلك، فإن التقديرات العالية التى تعتمد على تحصيل قليل قد نخدعنا فنصدق أن تلاميذنا قد تعلموا أشياء لم يتعلموها تعلمًا حقا على الإطلاق. ومن ناحية أخرى، حيث تكون أدوات تقييمنا صعبة جدا، قد تثبط همة تلاميذنا ويعتقدون أنهم عاجزون عن إتقان المادة الدراسية. ويتضح إذن أن ثمة خطرا فى وضع مقاييس سهلة جدا أو صعبة جدا

وينبغى ألا يعرف عن ذلك أمران حين نحدد مستوى صعوبة أدوات تقييمنا. الأول: أن أى تقييم ينبغى أن يعكس مستوى الأداء الذى نريد لتلاميذنا بالفعل أن يحققوه. والثانى أنه ينبغى أن يكون ذا صعوبة كافية بحيث يسدل التلاميذ جهدا فيه ليحققوا، وألا يكون من الصعوبة مما يجعله غير قابل للتحقيق. بعبارة أخرى ينبغى أن تكون تقييمات حجرة الدراسة متحدية لإمكانيات التلاميذ ولكنها فى الوقت نفسه قابلة للوفاء بها.

تشجيع المخاطرة: ينبغى أن نعد إجراءات تقييمنا وذلك بتوفير بيئة يشعر التلاميذ فيها بحرية متابعة مهام تتحدى إمكانياتهم ويتعرضون فيها للمخاطرة وللأخطاء (Clifford, 1990). وليس من شك فى أن تلاميذنا يزداد احتمال مخاطرتهم إزاء ما هو ضرورى لتعظيم تعلمهم ونموهم المعرفى حين تتيح إستراتيجيات تقييمنا المجال أى حين تفسح لهم وتتيح الفرصة أن يخطئوا دون التعرض للعقاب.

ويستخدم أحد مدرسى الرياضيات ما يسميه «إصلاح الإتقان mastery reform» كطريقة تتيح للتلاميذ أخطاء بين الحين والحين ثم يتعلمون منها. وحين يتضح من تقييمات الصف أن التلاميذ لم يبرهنوا على إتقانهم عملية أو إجراء رياضيا فإن عليهم أن يتموا تعيينا أو واجبا مدرسيا يضم ما يأتى

١ - تحديد وتمييز الخطأ: يصف التلاميذ فى فقرة قصيرة ما هو بالضبط الذى لا يعرفون بعد كيف يعملونه؟

٢ - عرض العملية وبيانها: أى أن يشرح التلاميذ الخطوات فى الإجراء أو العملية التى يحاولون إتقانها، وهم فى عملهم هذا ينبغى أن يبرهنوا ويظهروا فهمهم باستخدام الكلمات بدلا من استخدام الرموز الرياضية



٣ - الممارسة: يظهر التلاميذ إتقانهم للإجراءات أو الخطوات فى حل مسائل جديدة تشبه المسائل التى حلوها من قبل حلا غير صحيح

٤ - كتابة بيان بالإتقان: يكتب التلاميذ فى جملة أو جملتين مبينين أنهم الآن قد اتقنوا الخطوات والإجراءات التى استخدموها فى الحل.

وبإكمال الخطوات الأربع يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على تقدير أو درجة أعلى تحل محل الدرجة أو التقدير السابق وهى درجة تدل على تحقيقهم للإتقان ومثل هذه التعيينات أو الواجبات المدرسية قد تكون لها فوائد أبعد مدى أيضا إذا اتضح أن كثيرا من التلاميذ استوعبوا الخطوات الأربع فى إستراتيجياتهم التعليمية المعتادة

الحصول على معلومات تشخيصية: حين نقيم تعلم تلاميذنا وأدائهم، ينبغى أن نتبين إجراءات تقييمنا، لا مواضع خطأ التلاميذ فحسب، بل وكذلك أسباب الخطأ، وبعبارة أخرى، ينبغى أن نحصل على معلومات كافية بحيث نعرف كيف نساعد تلاميذنا على أن يتحسنوا، وفضلا عن ذلك ينبغى أن ننقل المعلومات التشخيصية هذه إلى التلاميذ، فى صيغة تغذية راجعة محددة، بحيث يعرفون ما يحتاجون القيام به على نحو مختلف. وهذه التغذية الراجعة يمكن أيضا أن تنمى تنظيم ذات Self - regulation أعظم - وهو غرضنا الرئيسى التالى فى تقييم تعلم التلاميذ وأدائهم وهذا ما سنتناوله الآن.

استخدام التقييم لتنمية تنظيم الذات:

من المهم أن يلاحظ التلاميذ أنفسهم أى أن يكونوا على وعى بما يفعلونه فى أى وقت، وأن يقوموا أنفسهم، أى يكونوا قادرين على تقييم أدائهم على نحو دقيق. وثمة وظيفة هامة لممارساتنا للتقييم الصفى وهى أنه ينبغى أن تساعد التلاميذ على الاندماج فى عمليات تنظيم الذات هذه (Stiggins, 1994).

ولقد اقترح المنظرون عددا من الطرق التى نستطيع بها استخدام إجراءات التقييم الصفى لتنمية ملاحظة الذات وتقويمها تنمية أبعد:

* نستطيع أن نزود التلاميذ بمحكات لتقويم التعيينات أو الواجبات المدرسية وأن نطلب منهم أن يقوموا عملهم باستخدام هذه المحكات. ومثال ذلك حين نطلب منهم أن يكتبوا ملخصا لشيء قراوه، قد نطلب منهم أن يراجعوا العناصر أو البنود الآتية بعد إتمام كل واحد.

مكونات الملخص الجيد:

- لقد كتبت جملة تضم فكرة أساسية واضحة.
- لقد ضمنت ما كتبت أفكارا تساند الفكرة الرئيسية.



- يبين ملخصى أنى أفهم العلاقات بين المفاهيم الهامة .

- استخدمت كلماتى بدلا من الكلمات التى نقلتها من النص .

* وستطيع أن تلمس أفكار التلاميذ عن المحكات التى ينبغى أن تستخدمها فى تقييم الاداء

* نستطيع أن نوفر أمثلة للنواتج الجيدة والضعيفة ونطلب من التلاميذ المقارنة بينها على أساس المحكات المتباينة .

* نستطيع أن نجعل التلاميذ يتأملون ويفكرون فى أدائهم ويقومون بالكتابة عنه على أساس يومى أو أسبوعى (كتابة مذكرات)

* نستطيع أن نجعل التلاميذ يكتبون بنودا اختبارية مشابهة لتلك التى يتوقعونها على أى من الاختبارات التى تطبق عليهم .

* نستطيع أن نجعل التلاميذ يقارنون عملهم الجديد بعملهم منذ بداية السنة المدرسية

* نستطيع أن نطلب من التلاميذ أن يعدوا بورتفوليو يضم أفضل عملهم، مع اتخاذ قراراتهم عن النواتج التى نسوغ وضعها فى البورتفوليو .

* نستطيع عقد لقاءات بين التلميذ والمدرس (مثل لقاءات الأب - المدرس) حيث يصف تلاميذنا إنجازاتهم (Valencia et al, 1994) .

استخدام التقييم لتحديد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف التعليمية،

هل أتقن تلاميذنا محتوى المقرر؟ هل اكتسبوا المعرفة والمهارات التى يحتاجونها لينتقلوا إلى عمل أكثر تقدما من أعمال المقرر المدرسى؟ وما أنواع الدرجات أو التقديرات التى ينبغى أن يتلقوها؟ أينبغى نقلهم إلى صف أعلى؟ هل أظهروا مستوى التحصيل والمهارات المتوقعة من خريجى المدرسة الثانوية؟ إن مثل هذه الأسئلة يمكن الإجابة عليها بتحديد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا أهدافنا التعليمية؟

قد نجد أحيانا اختبارا مقتنا يقيس المعرفة والمهارات التى نتوقع من تلاميذنا أن يكونوا قد اكتسبوها بالضبط . ولكن على الأغلب نحتاج أن نعد أدواتنا فى التقييم التى تلائم موقفا معينا يواجهها . والصيغة المحددة التى نتخذها هذه الأدوات - هل هى ذات طبيعة قرطاسية أو أدائية - سوف يتوقف على الطريقة التى نعتقد أنها تقيس على أفضل نحو المعرفة أو المهارات موضع الاهتمام .



والنتائج التى نتوصل إليها فى بعض المواقف عن تحصيل التلاميذ قد تكون لها مضامين طويلة الأمد بالنسبة لمهتهم الأكاديمية، على سبيل المثال، فإن الدرجات التى تستند إليها استخلاصاتنا أو نتائجنا تؤثر فى قراراتنا عن نقل التلاميذ إلى صفوف أعلى وتخرجهم وقبولهم فى الكليات؛ ولذلك كلما طورنا أدوات لتقييم التحصيل النهائى لتلميذ فيما يتعلق بموضوع معين أو وحدة أو درس ينبغى أن نتأكد من أنها تعبر على نحو وثيق عن أهدافنا التعليمية، ويمكن أن نتعلم كيف نعظم المطابقة بين تقييماتنا وأهدافنا بدراسة هذا الفصل.

وينبغى أن نقرر هنا أننا حين نقيم إتقان تلاميذنا للأهداف التعليمية، فإننا نتوصل إلى معلومات لا عن تلاميذنا فحسب بل وكذلك عن ملاءمة أهدافنا التعليمية وفعالية إستراتيجياتنا التدريسية، وعلى سبيل المثال: إذا تبين لنا أن جميع تلاميذنا يكملون تعييناتنا بسرعة وبسهولة، فقد نتساءل هل نرفع المستوى الذى نتوقعه منهم فيما يتصل بأهداف التعلم، وإذا اكتشفنا أن كثيرا من التلاميذ يكافحون ويتعثرون فى تعاملهم مع المادة التى درست لهم، فقد نتساءل هل يؤدى اختلاف طريقة التعليم إلى التغلب على هذه الصعوبة، هل لو أصبحت أكثر عيانية ومحسوسة تزداد فاعليتها؟

تأثير اختبارات حجرة الدراسة على التعلم

دعنا نعود أدرأجنا إلى دراسة الحالة التى بدأنا بها الفصل «دراسة أوربا» يدرس التلميذ «س» أسماء الأقطار وعواصمها وأنهاؤها، وما لم نستطع ربط هذه الأسماء بأشياء يعرفها فإنه سوف يتعلمها فيما يحتمل عند مستوى الحفظ الصم ويقابل هذا التلميذ «ص» الذى يحاول التوصل إلى علاقات بين الطبوغرافيا، المناخ والثقافة والواردات والصادرات فى نفس الأقطار. وينبغى أن يدرك معنى جميع هذه العلاقات، بعبارة أخرى ينبغى أن يندمج فى تعلم ذى معنى.

ولقد استخدم المدرسون واعتادوا على استخدام اختبارات الورق والقلم أساسا للتليخيص التقييم - ولتحديد ما إذا كان تلاميذهم فى النهاية تعلموا فى حجرة الدراسة وحصلوا المطلوب. ولكن هناك بحوثا كثيرة تبين أن الاختبارات فى حجرة الدراسة وخاصة اختباراتنا يحتمل أن تؤثر فى تعلم التلاميذ بالطرق التالية:

- تزيد دافعية التلاميذ لتعلم المادة التى تتناول فى حجرة الدراسة.

- تشجع مراجعة المعلومات التى تعلمها التلاميذ من قبل.



- تؤثر فى العمليات المعرفية التى يستخدمها التلاميذ أثناء الدرس والمذاكرة .

- توفر خبرات تعلم فى ذاتها وبذاتها .

- توفر تغذية راجعة عما يعمله التلاميذ وعما لا يعرفونه .

والجدول (١ - ١) يلخص هذه النتائج .

الاختبارات كمثيرات للدوافع:

تصور أنك تدرس مقرا دراسيا على يد مدرسين اثنين؛ الأول يقول لك أنك لن تختبر فى هذا المقرر، وأن عليك أن تدرسه لأنه سوف يساعدك فيما بعد فى حياتك الشخصية والمهنية . والثانى يخبرك بأنه سوف يختبرك فى مادة المقرر كل ثلاثة أسابيع . فى أى الحالين يغلب أن تذاكر بدرجة أكبر؟

إذا كنت مثل معظم التلاميذ المحتمل أنك ستدرس مع المدرس الثانى وتذاكر بدرجة أكبر ويدرس معظم التلاميذ مادة المقرر ويتعلمونها على نحو أفضل حين يقال لهم أنهم سوف يختبرون فيها عما يدرسونها لو قيل لهم تعلموها لأنها تنفعهم فيما بعد . والاختبارات فعالة على وجه الخصوص كمثيرات للدوافع حين يراها التلاميذ كمقاييس صادقة للأهداف التعليمية ويشعرون بما يتحداهم ويثيرهم ليلبذلو أفضل جهد يستطيعونه .

وينبغى أن نتذكر أن الاختبار الصفى يثير الدافعية من خارج، وهكذا فقد يقلل من شأن الدوافع الداخلية المنشأ التى تدفع التلاميذ ليتعلموا وقد يكون للاختبار أثر عكسى حين يدركه التلاميذ على أنه مجرد تقويم المدرس لأدائهم أكثر من كونه أداة لمساعدتهم على التعلم (Spaulding, 1992) .

الاختبارات كوسيلة للمراجعة:

وكما نعرف من تجهيز المعلومات أن الذاكرة طويلة الأمد لا تعنى أننا نتذكر المعلومات إلى ما لا نهاية، فالأشياء يحتمل أن تتعرض للنسيان لأسباب مختلفة مع مضى الزمن . ويتاح للتلاميذ فرصة أفضل لتذكر المادة الصفية على المدى البعيد حين يراجعونها ويعيدون دراستها فى وقت لاحق . والاستذكار استعدادا للامتحان يوفر طريقة لمراجعة المادة من حيث علاقتها بالأهداف التعليمية .



جدول (١ - ١)

تأثير الاختبارات في تعلم التلميذ

| المبدأ | التضمين التربوي | مثال |
|--|---|--|
| الاختبارات تزيد دافعية التلاميذ لتعلم المادة الدراسية، خاصة حين يعتبرونها مقاييس صادقة للأهداف الصفية. | ينبغي أن تأكد أن اختباراتنا تعكس على نحو صحيح ودقيق الأشياء الأكثر أهمية ليتعلمها التلاميذ. ونستطيع أيضا أن نحصو الاختبارات كوسيلة قيمة تساعد التلميذ على التعلم. | نستطيع أن نصف كيف أن الاختبار القصير التالي سوف يساعد التلميذ على تحديد مدى إتقانهم لرموز العناصر الكيميائية وأوزانها الذرية - معرفة سوف يحتاجونها قبل أن يتقدموا في تعلم الكيمياء تقدما أبعد بنجاح. |
| الاختبارات تشجع على مراجعة ومذاكرة المعلومات التي سبق تعلمها. | يمكن أن تطبق اختبارات قصيرة متعددة لتشجع على مراجعة المادة ومذاكراتها على أساس منظم. | مع تطبيق الاختبار الأسبوعي في الإلهاء والهزاء على تلاميذنا نستطيع أن نطلب منهم أن يتجهوا كلمات قليلة من الدرس الفائت. |
| الاختبارات تؤثر في العمليات المعرفية التي يستخدمها التلاميذ حين يتعلمون. | ينبغي أن نطرح أسئلة وأن نعرض مهامًا تتطلب تعلمًا منظما له معنى أكثر من الحفظ الصم لحقائق منفصلة. | ونحن نصف اختبارا قادمًا عن الحرب العالمية الثانية، نستطيع أن نؤكد أننا نستطيع من التلاميذ أن يشرحوا كيف أثرت المارك المختلفة في نتائج الحرب ولن نطلب منهم أن يترجموا التواريخ المحددة لكل معركة. |
| الاختبارات توفر خبرات تعلم في ذاتها وبذاتها. | ينبغي أن نطرح أسئلة وأن نعرض مهامًا تتطلب من التلاميذ أن يفصلوا - وأن يمدوا ويوسموا المادة الصفية إلى أبعد مما درسوا فعلا. | نستطيع أن نطلب من التلاميذ أن يطبقوا معرفتهم بالهندسة لحل مشكلات عالم حقيقي لم يواجهوها من قبل. |
| الاختبارات توفر تغذية راجعة عما يعرفه التلميذ وعما لا يعرفونه. | ينبغي أن توفر للتلاميذ تغذية راجعة محددة عن نواحي قوة ونواحي ضعف أدائهم وكذلك مقترحات للتحسين. ونستطيع أيضا أن ننظر في أداء الصف ككل لتحديد الجوانب العامة للضعف التي علينا معالجتها. | إذا اخترنا نحمل تلاميذنا من الناحية الجسمانية بأن نطلب منهم أن يجرؤا ميلا، نستطيع أن نقارن الزمن المستغرق بأدائهم في العام الماضي ونقترح طرقا لزيادة السرعة والتحمل. وإذا وجدنا أن التلاميذ يبطئون حركتهم لتصبح مشيا قبل تكملتهم للميل، قد تركز عددًا من الحصص المستقبلية لزيادة التحمل. |

الاختبارات تؤثر في تجهيز المعلومات،

في دراسة الحالة التي بدأنا بها هذا الفصل درس كل من «س، ص» جغرافية أوروبا، ولكن من الواضح أن كلا منهما يتعلم شيئا مختلفا عما يدرسه الآخر وبطريقة مختلفة. فما يتعلمه التلاميذ وكيف يتعلمونه هو إلى حد ما وظيفة لنوع الاختبارات التي يتوقع أن يجيبوا عنها. وسوف ينفق التلاميذ عادة وقتا أطول في دراسة الموضوعات التي يتوقعون أنهم سيختبرون فيها أو التي يعتقدون أن الاختبار سوف يتناولها. وسوف يتعلمون أيضا معلومات بالطريقة التي يعتقدون أنهم سيختبرون بها على سبيل المثال، فإن مدى تركيز التلاميذ على حفظ حقائق منفصلة على مستوى الحفظ الآلي، أو التركيز على تعلم قدر من المعلومات المتكاملة والمتراصة على نحو منظم وله معنى يتوقف جزئيا على توقعاتهم عن أنواع الأسئلة التي سوف تطرح عليهم ليجيبوا عليها. ول سوء الحظ، يعتقد كثير من التلاميذ خطأ، أن محاولة تعلم المعلومات على نحو له معنى - أي محاولة أن يفهموا ما يدرسون - يتداخل ويعطل قدرتهم على الأداء الجيد في الاختبارات التي تؤكد على الحفظ الصم وعلى معرفة الحقائق منفصلة.

الاختبارات كخبرات تعلم،

يحتمل أنك تفكر في اختبارات أجبت عليها علمتك بالفعل شيئا. يحتمل أنك أجبت على سؤال مقال طلب منك أن تقارن بين شيئين لم تكن تفكر في المقارنة بينهما وساعدك على أن تكتشف نواحي تشابه بينهما لم تلاحظها من قبل. أو سؤال يضم مشكلة تتطلب منك أن تطبق مفهوما أو فكرة على موقف لم يخطر على بالك ارتباطها بالموقف. إن هذه البنود الاختبارية لم تقس ما تعلمته فحسب بل ساعدتك على أن تتعلم ما هو أكثر.

وبصفة عامة، إن عملية الإجابة على اختبار في المادة الدراسية الصفية تساعد التلاميذ على تعلم المادة على نحو أفضل، بعبارة أخرى يمكن أن يكون الاختبار خبرة تعلم في ذاتها وبذاتها. ولكن ينبغي أن نلتفت إلى نقطتين هنا أولا: أن الاختبار يساعد التلاميذ على تعلم المادة التي يتناولها بالتحديد ولا يساعد على تعلم أشياء لا ترد في الاختبار، وثانيا: هناك خطر كامن في إعطاء التلاميذ معلومات خاطئة في الاختبار (كما يحدث كثيرا حين نطبق عليه أسئلة صواب وخطأ وأسئلة اختيار من متعدد) فقد يتعلم تلاميذنا ويتذكرون هذه المعلومات الخاطئة ويجدون صعوبة في تعلم المعلومات الصحيحة نتيجة لذلك.



الاختبارات كتفذية راجعة،

تستطيع الاختبارات أن توفر لتلاميذنا تغذية راجعة لها قيمتها عما يعرفونه ودعما لا يعرفونه. فحين يتبين التلاميذ كيف صححت اختباراتهم، يزداد فهمهم للمعرفة والمهارات التي عليهم أن يهتموا بها. ولكن درجة الاختبار أو تقديره وحدها ليست مساعدة ومفيدة جدا، فنتائج الاختبار تستطيع أن تيسر تعلم التلميذ بمقدار اشتغال هذه النتائج على معلومات عيانية محسوسة عن المواضيع التي نجح فيها التلاميذ والمواضيع التي أخفقوا فيها. فعلى سبيل المثال، حين يستطيع التلاميذ فحص عناصر محددة أجابوا عليها إجابات خاطئة قد ينتبهوا إلى الثغرات في معرفتهم، وإلى النواحي التي أساءوا فهمها وإلى المفاهيم الخاطئة التي لديهم. وحين يحصلون على تعليقات بناءة على مقالاتهم - تعليقات تبرز نواحي القوة ونواحي الضعف في كل استجابة تبين المواضيع التي كانت فيها الإجابات غامضة أو غير دقيقة، وتقرح كيف يمكن أن يصبح المقال أفضل تنظيما وأكثر اكتمالا. . . وهلم جرا، فإن فهمهم للمادة الدراسية ولمهاراتهم في الكتابة يزداد احتمال تحسنه.

وحيث تستخدم اختبارات وتعيينات صفية أخرى لأغراض التقويم التجميعي أو النهائي - بعبارة أخرى للتوصل إلى قرارات عن التلاميذ لها أثر باق - ينبغي أن نتأكد أن تقييماتنا تمثل مؤشرات دقيقة لما حققه وحصله تلاميذنا بالفعل. كيف نعرف أن أدوات التقييم والإجراءات التي نتبعها تزودنا بمعلومات صحيحة؟ سنجيب على هذا السؤال عند النظر في خصائص التقييم الجيد.

مراعاة أربع خصائص هامة للتقييمات الصفية،

فكر فيما تعرف؟

كتلميذ، هل حدث وقُومْتُ بطريقة اعتقدت أنها غير عادلة ولا منصفة؟

إذا كان الأمر كذلك، لماذا كانت غير عادلة؟ على سبيل المثال:

١ - هل كان حكم المدرس على استجابات التلاميذ غير متسق؟

٢ - هل قيم بعض التلاميذ في ظل ظروف مواتية أكثر عن تقييمه لتلاميذ آخرين؟

٣ - هل كان التقييم مقياسا ضعيفا لما تعلمت؟



استخدام التقييم لتنمية تعلم التلميذ وتحصيله:

- طبق على التلاميذ اختبارا قبليا نظاميا أو غير نظامى لتحديد النقطه التى تبدأ منها التعليم .

عند بداية وحده جديدة فى الجغرافيا الثقافيه، يطبق المدرس على تلاميذه اختبارا قبليا ليتوصل إلى المفاهيم الخاطئه التى يمكن أن تكون لدى التلاميذ عن الجماعات الثقافيه المختلفه - وهى مفاهيم غير صحيحه يستطيع أن يتناولها فى تدريسه

- أكد على أن تقييماتك الصممت وأعدت لتساعد التلاميذ على التعلم المدرس يخبر تلاميذه . كل يوم خميس سوف أطبق عليكم اختبارا قصيرا على ما درسناه أثناء الأسبوع . وهذا الاختبار سوف يدلنا على الأشياء التى مازلنا فى حاجه إلى مزيد فى دراستها أو ما إذا كنا نستطيع أن نتنقل إلى ماده جديده .
- تخبر أو ضع أداة تقييم تتناول المعرفه والمهارات التى تريد أن يتعلمها تلاميذك .

حين يخطط المدرس لتقييم تحصيل تلاميذه، يقرر ابتداء أن يفيد من الاسئله الواردة فى بنك الاسئله المصاحب للكتاب . وحين يفحصها يكتشف أنها تقيس معرفه حقائق منفصله . ويضع بدلا من ذلك عدة مهام تقييم أصيل تعكس على نحو أفضل الهدف التعليمى الاولى - أن يقدر تلاميذه على التأليف بين ما تعلموه وتطبيقه على مشكلات عالم حقيقى واقعى .

- ضع أدوات تقييم تعكس الطريقه التى تريد أن يتبعها تلاميذك فى تجهيز المعلومات عند المذاكره يقول المدرس لتلاميذه وأنت تدرس لاختبار المفردات فى



الأسبوع القادم. تذكر أن أسئلة الاختبار سوف تتطلب منك أن تكتب تعريفات بكلماتك وأن تعطى أمثلة من عندك لتبين معنى كل كلمة.

- استخدام اختبارات قصيرة واختبارات تشجع التلاميذ على مراجعة الموضوعات التي درسوها من قبل.

يعرف التلاميذ في الفصل أن مدرّسهم يضع في الاختبارات الجديدة أحيانا مواد وأسئلة عن الدروس والوحدات السابقة وخاصة إذا كانت هذه الموضوعات تتصل بالمادة الجديدة التي يدرسونها.

- استخدم مهمة التقييم كخبرة تعلم في ذاتها وبذاتها:

مدرس علوم بالمرحلة الثانوية يطلب من تلاميذه جمع عينات من مياه الشرب المحلية وفحصها للتوصل إلى محتواها البكتيري، ويقوم تلاميذه في ضوء قدرتهم على استخدام الإجراءات الصحيحة في فحص واختبار الماء، ولكنه يأمل أيضا أن يتعلموا حقائق تتصل بالماء الذي يشربونه.

- استخدم تقييما يزود التلاميذ بتغذية راجعة محددة وعيانية عما أتقنوه وما لم يتقنوه.

أثناء تصحيح المدرس للمقالات المقنعة التي كتبها تلاميذه، يكتب عليها ملاحظات عديدة في «الهامش» ليبين لهم المواضيع التي قاموا فيها بتحليل الموقف على نحو صحيح أو على نحو خاطئ، ويحدد ما إذا كان المثال الذي ضربه يلائم النقطة أم لا يلائمها، ويقترح حلا ملائما، ويبين الحل غير الملائم وهكذا.

- يزود التلاميذ بوسائل يقومون بها أدائهم.

مدرس في درس عن مهارات الحياة - يزود التلاميذ بقائمة مراجعة بالخصائص التي يلتفتون إليها في فحص الفطائر التي خبزوها.

٤ - هل استغرق التقييم وقتا طويلا بحيث إنك بعد فترة لم تكن تهتم بمدى جودة أدائك؟

وفى ضوء خبرتك ما هى الخصائص التى تعتقد أنها أساسية فى أداة التقييم الصفى.

إن الأسئلة التى طرحت تعبر على الترتيب عن أربع خصائص للتقييم الصفى الجيد وهى: الثبات، والتقنين، والصدق، والجانب العملى. وهى ملخصة فى الجدول (١ - ٢).

الثبات Reliability، ثبات أسلوب التقييم هو درجة كشفه عن معلومات متسقة عن المعرفة والمهارات والقدرات التى نحاول قياسها. وحين نقيم تعلم تلاميذنا وتحصيلهم ينبغى أن نكون على ثقة من أن النتائج التى نتوصل إليها لا تتغير سواء أكان التقييم يوم السبت أم الإثنين، وسواء أكان الجو صحو أم غائما، أو سواء ما إذا كنا نقوم استجابات التلاميذ ونحن فى حالة رضا أو سخط.

ويندر أن تسفر أداة التقييم عن نفس النتائج بالضبط بالنسبة لنفس الفرد إذا أعدنا تطبيقها عليه حتى ولو بقيت المعرفة أو القدرة التى نقيسها هى، أى مدى معرفة التلميذ بحقائق الجمع الأساسية، وما إذا كان يستطيع أن يقوم برمى الكرة، أو يقارن بين الهيكل العظمى للطيور والديناصورات، وذلك أنه من المحتمل أن تؤثر كثير من الظروف المؤقتة التى لا ترتبط بما نحاول قياسه فى نتائج التقييم - المشتتات فى حجرة الدراسة، والتباين فى التعليمات وفى الحدود الزمنية وعدم الاتساق فى تقدير استجابات التلاميذ. تقديرا متدرجا. . . وهلم جرا، وعوامل مثل هذه تؤدى إلى قدر من التذبذب والأرجحة فى نتائج التقييم.

وكلما توصلنا إلى نتائج عن تعلم تلاميذنا وتحصيلهم، ينبغى أن نكون على ثقة بأن المعلومات التى نقيم عليها هذا الاستخلاص لم تتشوه تشوها كبيرا، بالعوامل المؤقتة غير ذات العلاقة بالجانب الذى نحاول قياسه. ويحتمل ألا يوجد أسلوب تقييم ثابت بمقدار ١٠٠٪، غير أن بعض الأدوات والإجراءات توفر نتائج أكثر ثباتا عما توفره أخرى، ومن المفيد أن نعرف مدى احتمال موثوقية نتائج أسلوب تقييم معين.

وكثيرا ما يكون فى الإمكان تحديد معامل ثبات دقيق يبين بالضبط مدى ثبات أسلوب تقييم معين. ومع ذلك فإننا حتى ولو لم نحسب الثبات الإحصائى لأداة نستخدمها، ينبغى أن نتوخى الحذر لنعظم مدى أو درجة ما توفره لنا الأداة من نتائج ثابتة. وعلينا على وجه التحديد أن:



جدول (١ - ٢)

خصائص التقييم الجيد

| الخاصية | التعريف | أسئلة مناسبة |
|--------------------------------------|--|---|
| الثبات Reliability | مدى اتساق ما تكشف عنه أداة التقييم من نتائج بالنسبة لكل تلميذ. | ما مقدار تأثير تقديرات التلاميذ بالظروف المؤقتة التي لا تتصل بالخاصية موضع القياس (ثبات إعادة الاختبار)؟ هل تؤدي الأجزاء المختلفة لأداة التقييم إلى نتائج مشابهة عن تحصيل التلميذ (ثبات الاتساق الداخلي)؟ هل المصححون المختلفون يقدرون أداء التلميذ على نحو متشابه (ثبات المصحح)؟ |
| التقنين Standardization | مدى تماثل إجراءات التقييم بالنسبة لجميع التلاميذ. | هل يقيم جميع التلاميذ في محتوى متماثل؟ هل يطلب من جميع التلاميذ أداء نفس الأنماط من المهام؟ هل التعليمات واحدة لكل منهم؟ هل ضوابط الوقت وحدوده متماثلة لجميع التلاميذ؟ هل يقوم أداء كل فرد باستخدام نفس المحكات؟ |
| الصدق Validity | مدى قياس أداة التقييم لما يفترض أن تقيسه. | هل التقييم يتضمن عينة ممثلة لمحتوى المجال المقيم (صدق المحتوى)؟ هل تقيس الأداة خاصية سيكولوجية أو تربوية معينة؟ (صدق تكويني)؟ هل درجات التلاميذ تنبئ بنجاحهم في مهمة لاحقة؟ (صدق تنبؤي)؟ |
| الجانب العملي Practicality | مدى سهولة التقييم وعدم ارتفاع تكلفته استخدامه. | ما مقدار الوقت الذي يستغرقه التقييم في الصف؟ ما مدى سرعة وسهولة تصحيح وتقدير الاستجابات؟ هل يتطلب تطبيق الاختبار أو تصحيحه تدريباً خاصاً؟ هل يتطلب التقييم مواد... متخصصة ينبغي شراؤها؟ |



* نضع مهاماً عدة مختلفة في كل أداة وأن نفحص اتساق أداء التلاميذ من مهمة إلى أخرى.

* نحدد كل مهمة بوضوح يكفي لأن يعرف التلاميذ بالضبط المطلوب منهم عمله.

* نحدد ونميز محكات عيانية نوعية محددة نقوم على أساسها الأداء.

* نحاول ألا ندع توقعاتنا بالنسبة لأداء التلاميذ تؤثر في أحكامنا.

* نتجنب تقييم تعلم التلاميذ عندما يكونون مرضى أو متعبين على نحو واضح.

* نقوم بالتقييم بطرق متماثلة وفي ظل ظروف واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ.

التقنين Standardization، وثمة خاصية ثانية هامة للتقييم الجيد وهي التقنين. وتتضمن أن يكون المحتوى والصيغة التي تطبق وتقدر واحدة بالنسبة لكل فرد. وفي معظم المواقف، ينبغي أن يزود جميع التلاميذ بنفس التعليمات وأن يؤدوا مهاماً متماثلة أو متشابهة، وأن يتاح لهم نفس الحدود الزمنية، وأن يعملوا في ظل نفس القيود (وأن تراعى ترتيبات مناسبة وتعديلات للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة). وينبغي أن تقدر استجابات التلاميذ على نحو متسق بقدر الإمكان، وعلى سبيل المثال لا ينبغي أن تستخدم معايير أشد بالنسبة لتلميذ عن تلميذ آخر.

وأنت تعرف أن الاختبارات المقننة Standardized tests لها تعليمات واضحة لتطبيقها وتصحيحها، ومع ذلك فإن أدوات التقييم التي يعدها المدرسون ينبغي أن تراعى شروط التقنين. فالتقنين يقلل بعض الأخطاء في نتائج التقييم، وخاصة الخطأ الذي يعزى إلى تطبيق الاختبار، أو الذاتية في التصحيح. وهكذا فكلما ازداد تقنين التقييم بالنسبة لجميع التلاميذ ارتفع الثبات. والعدالة والإنصاف اعتبار آخر: فمن الإنصاف أن يقوم جميع التلاميذ في ظل ظروف واحدة إلا فيما ندر من المواقف غير المعتادة.

الصدق Validity

دعنا نتبين هل تستطيع أن تطبق فهمك للمفهوم على هذا الموقف.

لقد وضعت اختباراً جديداً لقياس الذكاء. ويتألف من شريط للقياس وجدول للمعايير يبين أداء الآخرين على الاختبار. وتطبيق هذا الاختبار سريع وسهل. عليك أن تقيس محيط رأس التلميذ فوق الحاجبين وأن تقارن ما قسته بما ورد في جدول المعايير. والرؤوس الكبيرة تحصل على نسب ذكاء عالية، والرؤوس الصغيرة تحصل على نسب



ذكاء منخفضة. والسؤال هو: هل لهذا الاختبار ثبات مرتفع؟ والإجابة هي أنه مهما تكرر قياسك لمحيط رأس شخص معين، يغلب أن تنتهي إلى نفس الدرجة أو التقدير، فالرؤوس الكبيرة تبقى كذلك والرؤوس الصغيرة تظل على حالها. والسؤال عن الثبات إجابته بالإيجاب. إن هذا الاختبار له ثبات عال، ولكن حين نفكر فإن هذا ليس مقياسا جيدا للذكاء.

إن صدق أداة قياس هي درجة قياسه لما يفترض قياسه. هل هذا القياس يقيس ذكاء؟ وهل الدرجات على اختبار تحصيل مقنن يتألف من أسئلة اختيار من متعدد تدل على مقدار ما تعلمه التلاميذ أثناء السنة الدراسية؟ وهل أداء التلاميذ في الحفل الموسيقي المدرسي يبين ويدل على ما حققوه وتعلموه في دروس العزف الموسيقي؟ وبمقدار عدم قدرة تقييماتنا على قياس هذه الجوانب، أي بمقدار كونها مقياس ضعيفة لمعرفة التلاميذ وقدراتهم يكون لدينا مشكلة مع صدقها.

وهناك عدة عوامل غير ذات علاقة يحتمل أن تؤثر في مدى جودة أداء تلاميذنا في أدوات التقييم. فصحة التلاميذ، والمستنات في حجرة الدراسة والأخطاء في التصحيح وهلم جرا، تعتبر بعض الظروف المؤقتة التي تؤدي إلى التذبذب في نتائج التقييم وبالتالي تنقص الثبات. غير أن هناك عوامل أخرى غير هذه فيما يحتمل وهي القدرة القرائية، وفاعلية الذات، وسعة القلق - أكثر استقرارا في طبيعتها؛ ولذلك فإن آثارها في نتائج تقييمنا سوف تكون ثابتة نسبيا. وعلى سبيل المثال إذا كان التلميذ «س» لديه مهارات قراءة ضعيفة، فإنه قد يحصل على نحو متسق على تقديرات منخفضة في الاختبارات القلطاسية، وفي اختبارات التحصيل ذات الاختيارات المتعددة بغض النظر عن ما حصله فعلا في العلوم، والرياضيات والدراسات الاجتماعية. . . وهلم جرا، وإذا كانت تلميذة تعاني من قلق يضعفها كلما أدت أمام جمهور فإن أداءها في حفل موسيقي عام قد لا يعكس على نحو جيد مدى جودة أدائها على الآلة الموسيقية التي تعزف عليها. وحين تظل نتائج تقييمنا متأثرة بنفس المتغيرات ذات العلاقة، عندئذ ينبغي أن نشكك في صدق أدواتنا.

وينبغي أن نلاحظ أن الثبات شرط ضروري للصدق، وأن التقييمات تكشف عن نتائج صادقة حين تسفر عن نتائج ثابتة - وهي النتائج التي تتأثر تأثرا طفيفا بالتباين في تطبيق الأدوات، وبالذاتية في التصحيح. . . وهلم جرا. ولكن الثبات لا يضمن الصدق كما في المثال السابق.

وينبغي أن نلاحظ أيضا أن أي أداة تقييم قد تكون صادقة لبعض الأغراض، وليست كذلك لأغراض أخرى، فاختبار تحصيل في الرياضيات قد يكون مقياسا صادقا



لمدى إجادة التلاميذ للجمع والطرح ولكنه مقياس سىء لقياس كيف يطبقون الجمع والطرح على مواقف الحياة الحقيقية. واختبار قرطاسى يتناول قواعد لعبة التنس قد يقيم معرفة التلاميذ بكثير من قواعد اللعبة ولكنه فيما يحتمل لن يدلنا على مدى مهاراتهم فى لعبة التنس بالفعل.

ويميز علماء النفس بين أنواع مختلفة من الصدق، ويعتبرون كلا منها هاما فى مواقف مختلفة، ففى بعض الحالات قد نهتم بصدق التكوين - أى بمدى قياس التقييم بدقة لخاصية غير قابلة للملاحظة كالدافعية وتقدير الذات والقدرة البصرية المكانية، وعلى سبيل المثال قد نتوقع أن ملاحظتنا للتلاميذ وهم يعملون فى الصف مركزين على المهام وسلوكهم بعيدين عن المهام - مؤشر لدافعيتهم لتعلم المادة الأكاديمية. وفى حالات أخرى قد نهتم بالصدق التنبؤى: أى إلى أى حد تنبئ نتائج التقييم بالسلوك المستقبلى. فإذا أخبرنا على سبيل المثال الإخصائى النفسى بالمدرسة بنسبة ذكاء تلميذ معين فقد نهتم بمعرفة مدى قدرة هذا التقدير على التنبؤ بمستقبل التلميذ فى التحصيل الأكاديمى، وكثيرا ما تستخدم اختبارات الذكاء للقيام بهذه التنبؤات. ولكننا حين نقيس تحقيق تلاميذنا للأهداف التعليمية فإننا عادة ما نهتم بصدق المحتوى، أى بمدى تمثيل المهام التى نطلب من التلميذ أداءها للمعرفة والمهارات التى نحاول تقييمها. وصدق المحتوى هام على وجه الخصوص فى تقييماتنا النظامية، وسوف نكتشف كيف نعظم هذا الصدق حين نلتفت إلى أفضل خطة لإستراتيجية التقييم النظامية.

الجوانب العملية:

إن الخاصية الرابعة هى مراعاة الاعتبارات العملية - أى إلى أى حد تكون أدوات التقييم وإجراءاته سهلة نسبيا من حيث الاستخدام، وتضم هذه الاعتبارات ما يأتى:

- ما مقدار الوقت الذى يستغرقه إعداد الأداة؟
- ما مدى سهولة تطبيقها على مجموعة كبيرة من التلاميذ؟
- هل تتطلب مواد غالية الثمن؟
- ما مقدار الوقت الذى يستغرقه التقييم بعيدا عن الأنشطة التعليمية؟
- ما مقدار سهولة وسرعة تقويم أداء التلاميذ؟

وكثيرا ما يكون هناك محاولة للتوفيق بين هذه الاعتبارات والخصائص الأخرى كالصدق والثبات. ومثال ذلك أن اختبار صواب وخطأ عن لعبة التنس يسهل إعداده وتطبيقه، ولكن تقييم الأداء حيث يعرض التلاميذ بيانا بمهاراتهم فى اللعبة، ولو أنه



يستغرق وقتا أطول وطاقة أكبر يحتمل أن يكون مقياسا صادقا لمدى إجادة التلاميذ لتعلم اللعبة.

ومن بين الخصائص الأربع، يعتبر الصدق بغير شك أكثرها أهمية، أى أننا ينبغي أن يتوافر لدينا أسلوب تقييم يقيس ما نريد قياسه، والثبات يضمن موثوقية نتائج تقييمنا (وهو بهذا يؤثر فى صحتها)، والتقنين ضرورى بمقدار تحسine لثبات تلك النتائج. وينبغي مراعاة الجوانب العملية شريطة ألا نضر بصدق القياس وثباته وتقنيته.

إجراء تقييمات غير نظامية،

نحتاج كمدرسين إلى مراقبة أداء التلاميذ وهو يحدث. وعن طريق التقييم غير النظامى، أى عن طريق الملاحظات اليومية للأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية - يحتمل أن نتوصل إلى استنتاجات عن ما تعلمه التلاميذ وما لم يتعلموه، وكذلك عن الطريقة التى ينبغي للتعليم المستقبلى أن يمشى بها. وفيما يأتى صيغ قليلة من بين صيغ كثيرة يمكن للتقييم غير النظامى أن يتخذها:

تقييم السلوك اللفظى،

- أن تطرح أسئلة على التلاميذ.
- أن تصغى لمناقشات الصف كله أو مجموعة صغيرة من التلاميذ.
- أن تعقد لقاءات قصيرة مع أفراد التلاميذ.

تقييم السلوك غير اللفظى،

- تلاحظ مدى إجادة التلاميذ أداء المهارات الفيزيائية.
- أن تنظر فى التواتر النسبى لسلوكيات الانكباب على المهام والانصراف عنها.
- تميز الأنشطة التى يندمج فيها التلاميذ طواعية واختيارا.
- تلاحظ «لغة الجسم» والتى قد تعكس مشاعر التلاميذ إزاء المهام الصفية.
- وللتقييم غير النظامى عدد من المزايا:

أولا: يوفر تغذية راجعة مستمرة عن فاعلية المهام التعليمية اليومية والأنشطة.

ثانيا: يسهل تعديله بناء على ملاحظة لحظية: وعلى سبيل المثال حين يعبر التلاميذ عن مفاهيم خاطئة فيما يتعلق بموضوع معين، تستطيع أن تطرح أسئلة متابعة تعمق معتقداتهم وعملياتهم الاستدلالية.



ثالثا: توفر معلومات تدعم البيانات التي نحصل عليها من التقييمات الرسمية أو النظامية أو تؤدي إلى التشكك فيها. مثل الاختبارات القرطاسية.

وأخيرا، كثيرا ما تكون الإجراءات غير النظامية أو غير الرسمية هي الوسيلة الوحيدة التي نستطيع بواسطتها أن نقيم النواتج الوجدانية مثل الاهتمام بشيء أو تثمينه.

مراعاة الخصائص الأربع في التقييمات غير النظامية RSVP:

حين نقوم بإجراءات أو عمليات تقييم غير نظامي للحصول على معلومات عن تعلم التلاميذ وتحصيلهم، ينبغي أن نكون على وعى بنواحي هذه الإجراءات وحدودها في ضوء الخصائص الأساسية الأربع للتقييم الجيد RSVP: الثبات، والتقنين، والصدق، والاعتبار العملي.

الثبات:

معظم التقييمات غير النظامية قصيرة جدا، فقد نلاحظ أن «محمدا» انشغل عن نشاط معين مكلف به أو نستمع إلى إجابة «نوح» عن سؤال طرحناه عليه أو نتحاور مع «كمال» حوارا قصيرا. بعد انتهاء اليوم المدرسي. غير أن هذه اللقطات القصيرة من سلوك التلاميذ قد تكون مؤشرات غير ثابتة لتحصيلهم الكلي. يحتمل أننا التفتنا إلى محمد في الوقت الوحيد الذي انشغل فيه عن المهام، أو أننا سألنا نوحا سؤالا من بين عدد قليل من الأسئلة لا يعرف الإجابة عنها. ويحتمل أن نسي تفسير ما يحاول كمال أن يقوله أثناء الحوار معه. وحين نستخدم التقييم غير النظامي للتوصل إلى استنتاجات عما تعلمه التلاميذ وما حققوه أو حصلوه، فلنأخذ ينبغي أن نتأكد من أننا نقيم نتائجنا واستخلاصاتنا على ملاحظات جمعناها عبر فترة طويلة من الزمن.

وفضلا عن ذلك، فإن من الأهمية بمكان أن نذكر أنفسنا بمبدأ من مبادئ تجهيز المعلومات وهو: أن ذاكرتنا طويلة الأمد لا يعتمد عليها اعتمادا تاما، أي أننا - لأمحالة - سوف نتذكر بعض الأمثلة عن سلوكيات التلاميذ ونسي أخرى، وإذا كنا نعتد اعتمادا شديدا على ملاحظات التلاميذ في الصف، فإنه ينبغي علينا أن نسجل ما نلاحظه في سجلات مكتوبة أي ما نراه ونسمعه.

التقنين:

يصعب أن يتم تقنين تقييماتنا غير النظامية، وعلى سبيل المثال سوف نسأل أسئلة مختلفة لمختلف التلاميذ، ويحتمل أن نلاحظ سلوك كل تلميذ في سياقات مختلفة. ومن ثم فإن التقييمات لن تزودنا بنفس المعلومات عن كل تلميذ. وكعلمين، يندر أن نصبح قادرين على عقد مقارنات بين التلاميذ على أساس الملاحظات العابرة وحدها.



الصدق،

حتى ولو كنا نرى سلوك تلاميذنا عبر الزمن على نحو متسق، فإننا لن نحصل دائما على بيانات دقيقة عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وعلى سبيل المثال، قد يجيب الطماوى عن قصد على أسئلة على نحو غير صحيح بحيث لا يبدو ذكيا أمام أصدقائه وقد يتردد «فاروق» فى أن يقول شيئا على الإطلاق بسبب مشكلة التلعثم التى لديه. وقد تصفى «جليلة» بعناية للدرس الذى يعرض حتى ولو كانت قد تعبت وترسم فى أوراق أمامها. وكما بينا فإن أى تقييم يتضمن ويتطلب التوصل إلى استنتاجات عما تعلمه التلاميذ مستندا إلى الأشياء التى لاحظنا قيامهم بها، وهذه الاستنتاجات لن تكون دائما صحيحة وخاصة حين نقيم أداء التلاميذ على نحو غير نسقى وغير مقنن.

والمبادئ التى تتعلق ببناء المعرفة هامة هنا؛ ذلك أننا نفرض المعانى على الأشياء التى نراها ونسمعها، وتتأثر هذه المعانى بالأشياء التى نعرفها من قبل أو التى نعتقد بصدقها. وسوف تؤثر تحيزاتنا وتوقعاتنا فى تفسيراتنا لطبيعة تلاميذ معينين أو لما لا يعلمونه، وتؤثر لا محالة على دقة استخلاصاتنا. هذا فضلا عن أن توقعات المدرسين غير الدقيقة من التلاميذ وتفسيراتهم لسلوكهم قد يؤثر فى تعلمهم وأدائهم فى المدى البعيد.

الاعتبار العملى،

ومن نواحى القوة فى إجراءات التقييم غير النظامية أنها عملية؛ ذلك أننا نقوم بملاحظاتنا على نحو تلقائى أثناء التعليم. والتقييم غير النظامى يتضمن ويتطلب قليلا من الوقت إما قبل التعليم أو بعده (ما لم يتضمن تسجيل ملاحظات) وله ميزة المرونة، إذ إننا نستطيع أن نعدل إجراءاتنا فى التقييم لحظيا، أى أن نغيرها مع تغير الوقائع فى حجرة الدراسة.

وعلى الرغم من أن أساليب التقييم غير النظامى عملية، إلا أننا لاحظنا مشكلات خطيرة تتعلق بثباتها وتقنينها وصدقها؛ ولذلك ينبغى أن نتعامل مع أى نتائج نتوصل إليها على أنها فروض علينا أن ندعمها أو نندحضها عن طريق وسائل أخرى (Airasian, 1994).

وفى النهاية ينبغى علينا أن نعتد بدرجة أكبر على أساليب التقييم النظامى لنحدد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا أهدافنا التعليمية.



الفصل الثاني:

تخطيط إستراتيجيات التقييم وتنمية مهاراته

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع:

- تخطيط إستراتيجية تقييم نظامية وذلك:
 - بتحديد المجالات التي تقيم.
 - بتخير المهام المناسبة.
 - بالتأكد من أن التقييم يوفر عينة ممثلة للمجال.
- تحسين استخدام التقييمات القلطاسية وذلك:
 - باختيار المهام والأسئلة المناسبة.
 - بإعداد التقييم وتطبيقه.
 - بتقدير استجابات التلاميذ.
 - بالحرص على خصائص الاختبار الجيد الأربع ومراعاتها.
- تنمية مهارة تقييم الأداء وذلك:
 - بتخير المهام الأدائية المناسبة.
 - بإعداد التقييم وتطبيقه.
 - بتقدير استجابات التلاميذ.
 - بمراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربعة.
- مراعاة تباين التلاميذ وذلك:
 - بتقليل التحيز الثقافي.
 - بتسمية الحكمة الاختبارية Test wiseness.
 - بمراعاة التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.



تخطيط إستراتيجية تقييم نظامية:

إن التقييم النظامى الصادق الثابت هو ذلك الذى يتم تخطيطه بعناية ودقة والتفكير فيه قبل القيام به بفترة. وفيما يأتى ثلاثة أسئلة هامة ينبغى أن نطرحها على أنفسنا حين نخطط أو نعد أداة تقييم نظامى:

- ما مجال المحتوى الذى نحاول تقييمه؟

- ما نوع المهام التى تقيس تحصيل التلاميذ على أفضل نحو؟

- كيف نحصل على عينة ممثلة للمجال؟

دعنا نعالج كل سؤال فى دوره.

تحديد المجال الذى يقيم:

حين نخطط ونعد أداة تقييم نظامى نحتاج أولا أن نحدد ونميز مجال المحتوى الذى نريد تقييمه وتحديد مدى اتساعه وضيقه. وعلى سبيل المثال، فقد نريد أن نقيس موضوعا عريضا مثل «ما الذى تعلمه التلاميذ فى مادة التاريخ هذا الفصل الدراسى؟ أو ضيقا محدودا مثل «ما الذى ينبغى أن يعرفه التلاميذ عن ثورة عرابى؟» وبالمثل قد نريد تقييم شىء عام مثل مستوى التلاميذ العام فى اللياقة البدنية، أو شيئا محدودا مثل قدرتهم على أداء تمرين رياضى Push - ups. وقد نهتم بتحديد ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا قدرا كافيا من الجبر بحيث ينتقلون لدراسة حساب التفاضل والتكامل أو قد نريد ببساطة، أن نتبين ما إذا كانوا يستطيعون الوصول إلى قيمة شىء فى معادلة رباعية.

وحين تستخدم أداة تقييم، لقياس مجال عريض من التحصيل (كما هو الحال حين نطبق اختبار تحصيل مقنن) فإننا نحصل على بيانات محدودة نسبيا عن الأشياء المحددة التى تعلمها التلاميذ والتى لم يتعلموها، وحين نضع أدوات تقييم منفصلة لنقيس مجالات أضيق، نتعلم قدرا أكبر من المعرفة التى اكتسبها التلاميذ والمهارات التى نموها، ولكن هذا يتم على حساب تخصيص قدر كبير من وقت الصف للقياس. وهناك نقطة بين هذين الطرفين تعد الوسيط المناسب، ونحن فى حاجة إلى أن نحدد مجالات محتوى صغيرة بما يكفى لكى تزودنا أدوات التقييم بمعلومات عيانية محسوسة عما حصله تلاميذنا، ولكن لا تبلغ منا حدا يجعلنا نفق معظم وقت الصف فى التقييم بدلا من التدريس.

اختيار المهام المناسبة،

نحن نزيد صدق المحتوى لأدوات التقييم فى حجرة الدراسة حين تتطلب المهام من تلاميذنا أن يؤدوا أداء مشابها بقدر الإمكان للأشياء التى نريدهم فى النهاية أن يقدروا على عملها - وبعبارة أخرى؛ حين يوجد تطابق بين مهام التقييم والأهداف التعليمية. وفى بعض المواقف، حين تكون النواتج المرغوب فيها استرجاعا للحقائق، فإن طرح أسئلة اختيار من متعدد ليجيب عنها التلاميذ أو أسئلة ذات إجابات قصيرة فى اختبار قرطاسى قد يحقق الصدق ويراعى الاعتبار العملى. وفى مواقف أخرى على سبيل المثال، حين يكون هدفنا أن يشرح التلميذ ويفسر ظاهرات فى الحياة اليومية باستخدام مبادئ علمية أو ينقد عملا أدبيا أو فنيا - فإن اختبارات المقال التى تتطلب من التلاميذ اتباع خط منطقى من الاستدلال والتفكير قد تكون ملائمة. وإذا كنا نستطيع حقا أن نقيس مجالا نريد قياسه بأن نجعل التلاميذ يستجيبون لأسئلة على الورق، عندئذ يكون التقييم القرطاسى هو الطريقة التى نختارها لأسباب عملية.

ومع ذلك فهناك كثير من المهارات مثل: قلى البيض، تطبيق مبادئ الهندسة على أساليب المسح، تحديد وتمييز كائنات متعضية مجهرية من خلال الميكروسكوب - لا نستطيع بسهولة أن نقيسها باختبارات قرطاسية. وبالنسبة لمهارات مثل هذه، فإن المحتمل أن تكون تقييمات الأداء هى التقييمات الصادقة صدق محتوى. وقد يكون تقييم الأداء مفيدا على وجه الخصوص حين نهتم بقدرة التلاميذ على تطبيق المادة التى يدرسونها فى الصف على مواقف حياتية حقيقية.

وفى النهاية قد نجد أن أكثر المداخل صدقا وملاءمة من الناحية العلمية تقييم تحصيل التلاميذ بمهام قرطاسية ومهام أدائية. الأولى تمكننا من تقييم معرفة التلاميذ بطريقة كفوءة ومختصرة، ومثال ذلك أن أسئلة الإجابات القصيرة تمكننا من اختيار عينة ملائمة من معرفتهم لموضوع عريض على نحو اقتصادى فى الزمن والجهد. والتقييمات الأدائية تستغرق وقتا أطول ولكنها مع ذلك سوف توفر لنا معلومات تتصل بالأهداف التعليمية والتى لا يمكن أن نحصل على معلومات تتعلق بها بطريقة أخرى.

التأكد من أن التقييم يزودنا بعينة سلوكية ممثلة.

خبرة مباشرة.

النمل، والعناكب.



لننظر في الموقف: يشكو الطلاب في صف المدرس «طلعت» من الاختبار الذى طبق عليهم؛ لأنهم قضوا أسبوعين يدرسون الحشرات ويوما واحدا يدرسون العناكب، ومع ذلك فإن الاختبار الذى طبق عليهم كان كله عن العناكب.

ولقد رسب التلاميذ الذين نسوا هذا الجزء في الاختبار على الرغم من أن بعضهم كانوا يعرفون قدرا لا بأس به من المعرفة عن الحشرات.

والسؤال هو: لماذا تعتبر إستراتيجية التقييم التى اتبعتها هذا المدرس إستراتيجية ضعيفة؟ وما الجانب الذى يشكو منه التلاميذ: الثبات، أم التقنين، أم الصدق، أم الاعتبار العملى؟

إن معظم أنشطة التقييم الصفية، بل وحتى الاختبارات القُرطاسية، تستطيع أن تزودنا بعينة صغيرة مما يعرفه التلاميذ وما يستطيعون عمله. وليس من المستطاع بل ويكاد يكون من المحال في معظم الحالات أن نقيم كل شئ اكتسبه التلميذ من دراسته لوحدة الحشرات والعناكب، أو من فصل في كتاب الدراسات الاجتماعية أو من فصل دراسي في التربية الرياضية بدلا من ذلك، فينبغى علينا أن نسأل عددا قليلا من الأسئلة أو أن نعرض على التلميذ مهامًا أو أعمالًا قليلة ليستجيب لها مُصدِّرا أنماطا سلوكية نأمل أنها انعكاس دقيق وسليم لمستوى التلاميذ الكلى في المعرفة أو المهارة.

إن هذا الاختبار يكشف عن عينة لما يحتمل أن التلاميذ تعلموه في هذه الوحدة عن الحشرات والعناكب. والمشكلة تكمن في أن هذه الأسئلة لا تمثل الوحدة ككل. فالاختبار يركز كلية على العناكب، وهكذا فإن هذا الاختبار له صدق محتوى ضعيف. وأسئلة هذه المدرس ينبغى أن تعكس الأجزاء المختلفة من الوحدة بنسب مناسبة. وأن أسئلته ينبغى أن تطلب من التلاميذ القيام بنوعين من الأشياء تصفها وتحدد أهداف التعليمية - ويحتمل أن يكون ذلك: مقارنة العناكب بالحشرات، وذكر أمثلة لكل فئة وهلم جرا.

كيف السبيل إلى ضمان أن اختبارنا يضم عينة ممثلة حقا لما يعرفه التلاميذ وما يستطيعون عمله؟ وبعبارة أخرى كيف نضمن صدقه صدق محتوى؟ إن الإستراتيجية التى يوصي بها على نطاق واسع هى أن تضع خطة تمثل مجال المحتوى الذى نريد تقييمه، حيث تحدد الأشياء المعنية التى نريد قياسها ومدى تمثيل كل منها فى الأداة، وكثيرا ما تتخذ هذه الخطة صيغة جدول المواصفات table of specifications - وهو جدول ذو بعدين يبين الموضوعات التى تعالج والأنماط السلوكية التى ترتبط بها. (أى الأشياء التى ينبغى أن يقدر التلاميذ على عملها فى كل موضوع). وفى كل خلية من



خلال الجدول، توضح الأهمية النسبية لكل توليفة من الموضوع - والسلوك من حيث عدد المهام أو البنود الاختبارية أو نسبتها تلك التي تضمن في التقييم الكلى. والشكل (٢ - ١) يوضح هذه الجداول بمثالين أحدهما: اختبار في الجمع، والثاني: تقييم يجمع بين القدرات والاداء فيما يتعلق بالآلات أو المكائن البسيطة. ومتى ما وضعنا جدول المواصفات، نستطيع أن نعد بنودا قسطية أو مهاما أدائية تعكس وتبر عن الموضوعات والأنماط السلوكية التي نريد قياسها، ولدينا بعض الثقة من أن لأداة التقييم صدق محتوى بالنسبة للمجال التي صممت ووضعت لتمثله.

ومتى ما خططنا إستراتيجية في التقييم - وحددنا مجال المحتوى الذي يقاس وأفضل طريقة لبلوغه. نستطيع عندئذ أن نحول انتباهنا إلى تفاصيل أكثر تحديدا، بما في ذلك الاعتبارات التي تتصل ببناء البنود، أو إجراءات التطبيق، ومحكات تصحيح استجابات التلاميذ. وسوف نتناول هذه المسائل كل على حدة فيما يتعلق بالتقييم القسطي وتقييم الاداء.

استخدام التقييم القسطي،

كثيرا ما نستطيع أن نقيم معرفة التلاميذ الأساسية ومهاراتهم باستخدام الاختبارات القسطية: فقد نطلب من التلاميذ أن يتهجوا كلمة «اللؤلؤ» أو يعرفوا الديمقراطية أو يضربوا ٥٦×٤٩ . والتعيينات التحريرية والاختبارات تستطيع أحيانا أن تساعد في تقييم قدرات التلاميذ العليا في التفكير أيضا: فقد نطلب من التلاميذ المقارنة بين الهيكل العظمى للطيور وللدنصورات، وأن يكتبوا مقالا مقنعا عن مزايا وعيوب الحكومة الديمقراطية. وأن يحلوا مسألة حسابية معقدة، غير أنه بغض النظر عن الأهداف التي تستخدم الاختبارات القسطية في تقييمها ينبغي أن تراعى الخصائص الأربع للاختبار الجيد RSVP وسوف نتبين كيف نستطيع عمل هذا عند تناولنا لإستراتيجيات اختيار المهام والأسئلة المناسبة وعند بناء أداة تقييم وتطبيقها وعند تقدير استجابات التلاميذ.

اختيار المهام والأسئلة،

إذا كنا نعتقد أن الاختبار القسطي مناسب للموقف، فما هي المهام أو الأسئلة التي نضعها فيه؟ هناك بدائل كثيرة نختار من بينها. قد نطلب من التلاميذ أن يكتبوا مقالات وقصصا، وقصائد، أو أوراقا بحثية. وقد نطلب منهم أن يحلوا مسائل أو مشكلات جيدة التعريف والتحديد أو سيئة التعريف والتحديد مثل مسائل في الرياضيات وفي العلوم. وقد نتخذ الأسئلة التي نطرحها صيفا منوعة؛ إجابات قصيرة،



شكل (٢ - ١) مثالان لجدول المواصفات

| المواصفات | الأنماط السلوكية | حساب باستخدام خط الأعداد | استرجاع سريع لحاصل الجمع | العمل | التقدير | التطبيق على المسائل |
|---|------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------|---------|------------------------|
| أرقام مفردة مضاعفات ١٠ و ١٠٠ أعداد من رقمين أعداد من ثلاثة أرقام | ٢ | ٦ ٢ | | | | ٤ ٢ ٣ ٣ |

هذا الجدول يضم مواصفات لاختبار قرطاسى فى الجمع يتألف من ثلاثين بنداً وهو يعطى أوزاناً مختلفة (أعداداً مختلفة من البنود) للأنماط السلوكية التى تتعلق بكل موضوع، وثمة أنماط لا تتعرض للقياس.

| المواصفات | الأنماط السلوكية | يرسم رسماً بسيطاً لآلة | يصف العمل الذى تؤديه الآلة | يتعرف على أمثلة من بين أشياء شائعة أو مشتركة | يحل مشكلات باستخدام آلة |
|--|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|---|----------------------------|
| مستوى مائل وتد رافعة عجلة ومحور بكرة | %٥ %٥ %٥ %٥ %٥ | %٥ %٥ %٥ %٥ %٥ | %٥ %٥ %٥ %٥ %٥ | %٥ %٥ %٥ %٥ %٥ | %٥ %٥ %٥ %٥ %٥ |

جدول مواصفات لتقييم قرطاسى وأدائى عن الآلات البسيطة. والجدول يعطى أهمية متساوية (نفس النسبة المئوية) لكل من الأنماط السلوكية المتعلقة بالموضوعات.



أو مقالات، أو أسئلة صواب وخطأ ومزاوجة أو اختيار من متعدد، وقد تستخدم عدة بدائل من هذه مجتمعة. ونستطيع أن نقلل الإمكانات بتناول عدة مسائل.

* هل نحاول تقييم مهارات منخفضة المستوى أم مهارات عالية المستوى؟

* هل مهام التعرف أم مهام الاسترجاع أكثر ملاءمة؟

* أبنغى أن نوفر للتلاميذ مواد مرجعية؟

تقييم المهارات المنخفضة المستوى والمهارات عالية المستوى،

فالأسئلة التى تتطلب استجابات قصيرة - إجابة قصيرة، أو مزاجية، أو صواب وخطأ، أو اختيار من متعدد - كثيرا ما ثلاثم تقييم معرفة التلاميذ بالحقائق المفردة المنفصلة. أما الأسئلة التى تتطلب استجابات ممتدة - مقالات مثلا - فإنها تناسب على نحو أيسر تقييم مهارات عالية المستوى لحل المشكلات، والتفكير الناقد والتأليف بين الأفكار. وعلى سبيل المثال، قد تكتب أسئلة مقال تتطلب من التلاميذ أن ينظموا المعلومات. وأن يتبعوا خطا معينا فى الاستدلال والتفكير، وأن يصمموا تجربة أو يسوغوا موقفهم فى موضوع جدلى. ومع ذلك، نستطيع أيضا أن نضع أسئلة اختيار من متعدد لتقييم مهارات عالية المستوى. وفيما يلى مثالان:

١ - لقد صمم مخترع أداة جديدة لقطع الورق... ودون معرفة أى شىء آخر عن الاختبار. هل تستطيع أن تتنبأ فيما يحتمل بنوع الآلة أو الماكينة؟

أ - رافعة.

ب - بكرة قابلة للتحريك.

ج - آلة ذات مستوى مائل.

د - إسفين A wedge.

٢ - أى العبارات الفرنسية الآتية تحتوى على خطأ نحوى.

a - Je vous aimez.

b - Le crayon rouge est sur la table verte.

c - Donnez - moi le crayon rouge, s'il vous plait.

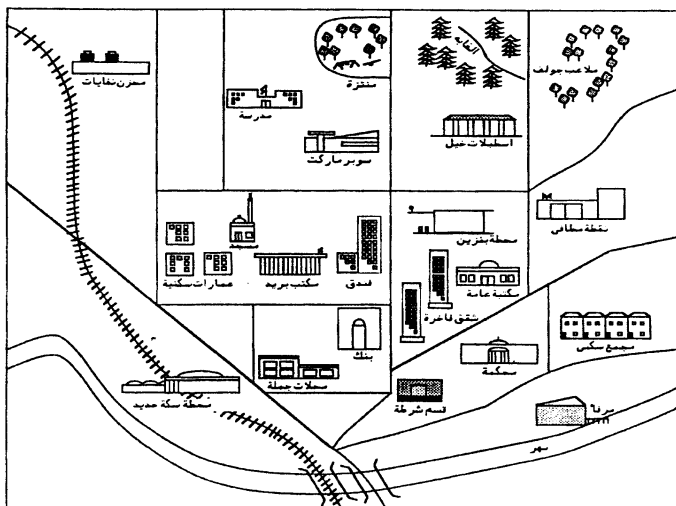
d - Avez - vous un billet pour le théâtre ce soir?

ومع قدر من أعمال الفكر نستطيع أن نضع أسئلة قرطاسية أصيلة. أسئلة تقييم قدرة التلاميذ على أن يطبقوا المادة التى يدرسونها فى الصف على مهام واقعية وفيما يأتى نورد مثالين:



٣ - قررت وأنت تسوق أن تشتري قميصا ثمنه ٤٤ جنيهها وبيع الآن بتخفيض ٢٠٪ وقررت أن تشتري قطعتين من الشيكولاتة ثمن كل منها ٢٤٠ قرشا وأنت تعرف أن ضريبة المبيعات ٥٪. ما مقدار ما تدفعه ثمنها لما اشتريت.

٤ - فيما يلي خريطة لمدينة صغيرة بين الموضع الذى يحتمل أن نجد فيه بدرجة أكبر مصنعا للحديد والصلب، ثم اشرح لماذا اخترت الموقع الذى حددته لذلك.



١. كمساحة المساحة المخصصة للبناء السكني في المنطقة (٣)؟

٢. كمساحة المنطقة (٤)؟

٣. كمساحة المنطقة (٥)؟

٤. كمساحة المنطقة (٦)؟

٥. كمساحة المنطقة (٧)؟



استخدام مهام التعرف أو الاسترجاع:

ينبغي أن نلتفت أيضا إلى ما إذا كانت مهمة معينة تقيم التعرف أم الاسترجاع ومهام التعرف recognition تطلب من التلاميذ تحديد الإجابات الصحيحة في سياق عبارات غير صحيحة أو معلومات غير ذات صلة. ومن أمثلة ذلك أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ وأسئلة المطابقة. أما مهام الاسترجاع فتقتضى أن يقدم التلاميذ الإجابات الصحيحة بأنفسهم، ومن أمثلة ذلك الأسئلة ذات الإجابات القصيرة والمقالات والمسائل.

ولكل من مهام التعرف مزايها. ويستطيع التلاميذ في حالات كثيرة أن يجيبوا عن كثير من أسئلة التعرف في فترة زمنية محدودة، وبالتالي فإن هذه الأسئلة تتيح لنا أن نختار عينة ذات مدى عريض من المعرفة والمهارات. وفضلا عن ذلك نستطيع أن نصصح استجابات التلاميذ بسرعة، وعلى نحو متسق، وبالتالي نرضى حاجتنا لمراعاة الجوانب العملية وللوفاء بشرط الثبات. ولكننا حين نريد تقييم قدرة التلاميذ على تذكر المعرفة والمهارات دون أن نضع أمامهم الإجابة الصحيحة بين إجابات أخرى غير صحيحة - يصبح لمهام الاسترجاع صدق أكبر في تقييم الأهداف التعليمية.

توفير مواد مرجعية للتلاميذ:

في بعض الحالات قد نريد أن يعتمد تلاميذنا على مصدر واحد فحسب. هو ذاكراتهم طويلة الأمد أثناء إجاباتهم عن الاختبار. وقد يكون من المناسب في مواقف أخرى أن نتيح لهم استخدام مواد مرجعية يحتمل أن يكون ذلك قاموسا أو أطلسا أو مقالا من مجلة علمية وذلك أثناء الاختبار. ومهمة التقييم التي يتاح فيها استخدام مواد مرجعية تكون ملائمة على وجه الخصوص حين لا يتطلب هدفنا من التلاميذ استرجاع معلومات، وإنما استخدام قدرتهم على استخدام ما اطلعوا عليه في هذه المصادر وتطبيقه. وعلى سبيل المثال قد لا نهتم بما إذا كان التلاميذ يحفظون كل مبدأ من مبادئ الهندسة في الكتاب المدرسي، ولكننا نود أن نعرف كيف يستخدمون المبادئ الهندسية للتنبؤ بالمسافات أو الزوايا. وقد لا نريد بالضرورة من التلاميذ أن يعرفوا كيف يتجهجون كل كلمة في لغتهم، ولكننا نريدهم أن يقدروا على أن يكتبوا موضوعا إنشائيا خاليا من أخطاء الهجاء إذا كان لديهم قاموس يساعدهم في ذلك.

إعداد التقييم وتطبيقه:

بغض النظر عن أنواع المهام التي نطلب من تلاميذنا أن يؤديها، هناك عدة خطوط موجهة ينبغي أن نراعيها عند بناء أداة تقييم قرطاسية وعند تطبيقها وعلى وجه التحديد ينبغي:



* تعريف وتحديد المهام بوضوح ودون لبس .

* تحديد محركات التصحيح مقدما .

وكثيرا ما يكون من الملائم أن تتيج للتلاميذ استخدام مواد مرجعية أثناء التقييم النظامي حين تتضمن الأهداف التعليمية وتتطلب البحث عن معلومات وتطبيقها بدلا من حفظ المعلومات في الذاكرة واسترجاعها .

* توفير بيئة هادئة ومريحة .

* محاولة تخفيف قلق التلاميذ عن التقييم .

* تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة حين لا تكون المهام واضحة .

تعريف المهام بوضوح:

خبرة مباشرة: تقييم التقييم:

طبق عليك أستاذ علم النفس التربوي اختبارا يضم السؤالين الآتيين:

١ - ضع قائمة بالخصائص الأربع لأداة التقييم الصفى الجيدة .

٢ - لخص أغراض التقييم الصفى .

فكر لدقائق قليلة فى كيفية إجابتك على كل من السؤالين السابقين ثم سجل الأفكار التى ستضمنها فى إجابتك .

هل كانت إجابتك للسؤال (١) بسيطة: الثبات، التقنين، الصدق، الجاناب العملى؟ هل فكرت فى أنك فى حاجة إلى شرح كل منها؟ هل حددت خصائص أخرى للجودة غير الخصائص الأربع؟ ماذا عن السؤال (٢)؟ ما الأغراض التى ركزت عليها وما فكرتك عن طول الملخص أو قصره؟ إن كلمة مثل ضع قائمة، وخصائص، ولخص يصعب تفسيرها وقد تكون مضللة .

وعلى عكس ما يعتقد بعض المدرسين، فإن ما نكسبه قليل من تكليف التلاميذ بمهام غامضة، حين نريد تقييم تعلمهم وتحصيلهم . وسواء أكان التلاميذ يعرفون كيف يستجيبون للمهام التى نعرضها عليهم أم لا، ينبغى أن يفهموا على الأقل ما نطلب منهم عمله . وبناء على ذلك، ينبغى أن نعرف المهام القرطاسية بوضوح ودقة بقدر الإمكان . وكمرجعة ثانية، قد تطلب من زميل أن يقرأ الأسئلة والتعيينات للتثيت من وضوحها: فما قد يبدو لنا واضحا قد لا يكون كذلك لشخص آخر .



حدد محكات التصحيح مقدما:

سوف تحتاجها عادة لتحديد وتمييز الاستجابات الصحيحة فى نفس الوقت الذى تعد فيه مهام التقييم. وفى المواقف التى سوف يكون فيها أكثر من إجابة واحدة صحيحة (وهذا يصدق على سؤال المقال)، ينبغى على الأقل أن نحدد مكونات الاستجابة الجيدة. وفضلا عن ذلك ينبغى أن نصف محكات التقدير لطلابنا قبل أن نقيمهم بفترة طويلة، وعمل هذا يزودهم بتوجيه عن كيف يستعدون أفضل استعدادا للتقييم.

ومن الأفكار الجيدة أيضا تطوير سياسات توجه تقديرنا وتصحيحنا لإجابات التلاميذ حين تكون صحيحة جزئيا، وحين يستجيبون على نحو صحيح لبنود ولكنهم يضمنون الاستجابة أو الإجابة معلومات إضافية غير صحيحة، أو يكتبون استجابات بها أخطاء نحوية وهجائية عديدة. وينبغى أن نكون متسقين بصدد الطريقة التى تقدر بها استجابات الطلاب فى مثل هذه المواقف.

توفير بيئة هادئة ومريحة،

يغلب أن يؤدى طلابنا أفضل أداء حين يكملون التقييم القرطاسى فى بيئة مريحة. ذات درجة حرارة مريحة، وإضاءة سليمة، ومكان عمل معقول وحد أدنى من المشتتات. وهذه الراحة قد تكون هامة على وجه الخصوص للطلاب الذين يسهل تشتيت انتباههم وغير المعتادين على التقييمات النظامية أو غير المهتمين نسبيا بالأداء الجيد فيها، وعلى سبيل المثال، قد يكون هذا هاما على وجه الخصوص للطلاب المعرضين للمخاطر (Popham, 1990).

التفكير فيما تعرف:

ما مدى قلقك حين تعرف أنك ستجيب عن اختبار فى الفصل؟ وعلى سبيل المثال هل:

- * تقلق الليلة السابقة، وتتساءل هل قرأت ودرست كل ما كلفت به؟
- * تصبح عصبيا قليلا حتى يسلم إليك الاختبار معتقدا أنه يحتمل أنك لا تعرف كل شئ بمستوى الجودة التى ينبغى أن تعرفه به؟
- * تجد قدرا كبيرا من الصعوبة فى تذكر الأشياء التى عرفت أنك تعرفها معرفة متقنة حين درستها؟
- * تشعر بالفرح من أنك تكاد تقرأ بصعوبة بنود الاختبار؟



تخفيف قلق الطلاب،

إذا كانت إجابتك على أى من هذه الأسئلة هى نعم، عندئذ فانت شأنك شأن معظم التلاميذ تخبر قلق الاختبار.

والطلاب لا يقلقون عادة فيما يتصل بتعلم معرفة جديدة ومهارات جديدة، ولكن كثيرين منهم يقلقون عندما يفكرون أنهم سوف يوضعون موضع التقويم وسوف تصدر أحكام عليهم. ويحتمل أن يظهر أنهم أغبياء أو لديهم نواحي قصور بطريقة أخرى. وقدر قليل من قلق الاختبار قد يكون شيئا جيدا. ويزداد احتمال أن يستعد الطلاب للتقييم وأن يستجيبوا للأسئلة بعناية ودقة وعلى نحو تام إذا كانوا مهتمين بمدى الإجابة التى سيؤدون بها فى ذلك التقييم. ولكن أداءهم يحتمل أن يتعرض للقصور وللعطب حين يكون لديهم قلق اختبار عال، وخاصة حين تتطلب مهام التقييم منهم أن يستخدموا ما تعلموه بأسلوب مرن ابتكارى (Kirkland, 1971) وفى حالات القلق الاختبارى قد يجد الطلاب صعوبة فى استرجاع الأشياء من الذاكرة طويلة الأمد، وقد لا يقدرّون على فهم ما الذى تسأل عنه أسئلة الاختبار وتتطلب منا أن نعمله.

وسوف نرى القلق الاختبارى المعوق بتواتر وتكرار أكبر عند الطلاب الأكبر سنا أو من الأقليات أو الطلاب ذوى الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة (Kirkland, 1971 Pang). والطلاب ذوو التاريخ الطويل من الإخفاق فى المهام الأكاديمية معرضون على وجه الخصوص لهذا القلق.

ونحن كمدرسين نستطيع أن نزيد من قلق طلابنا أو نخفضه فيما يتعلق بتقييمات حجرة الدراسة وذلك ببساطة بطريقة عرضنا لأعمال التقييم (انظر الجدول ٢ - ١) فحين نصف التقييم فى حجرة الدراسة كفرصة لفرز الرجال من الصبيان، أو باعتباره الموت الفجائى لكل فرد يرسب يزداد احتمال ارتفاع مستوى قلق طلابنا إلى سماء عالية. وبدلا من ذلك ينبغي أن تصور مثل هذه التقييمات باعتبارها فرصا لزيادة المعرفة ولتحسين المهارات عن كونها فرصا للتقويم (Spaulding, 1992). وعلى سبيل المثال نقول عبارات مثل «نحن هنا لتتعلم، ولا نستطيع أن نتعلم بدون أن تقع فى أخطاء» مثل هذه العبارة يمكن أن تساعد الطلاب على الحفاظ على نواحي قصورهم فى المنظور المناسب. وإثارة قلق عند المستوى الميسر وليس عند المستوى المعسر.

تشجيع الطلاب على طرح أسئلة،

كما لاحظنا من قبل، حتى حين لا يعرف الطلاب الإجابات عن أسئلتنا، ينبغي أن يعرفوا على الأقل ماذا تطلب منهم أسئلتنا أن يعملوا. ومع ذلك بالرغم من أفضل



نوابنا، قد نطلب أداء مهمة أو نطرح سؤالاً غير واضح، أو حتى مضللاً. (وحتى بعد تدريس أكثر من عشر سنوات بل عشرين سنة وخبرة في كتابة الامتحانات، سوف نجد أن الطلاب أحياناً يفسرون الأسئلة والواجبات بطرق لم نتوقعها، ولتعظيم احتمال استجابة الطلاب بالطرق التي نسعى إليها، ينبغي أن نشجعهم على الاستيضاح عندما يساورهم شك عن المهمة أو السؤال المطلوب منهم عمله أو الإجابة عنه. إن هذا التشجيع هام على وجه الخصوص بالنسبة للطلاب ذوي الخلفية الثقافية المختلفة، وكثير منهم قد يتردد في طرح أسئلة أثناء موقف التقييم النظامي.

جدول (٢ - ١) الحفاظ على مستوى القلق الاختباري عند الطلاب
عند المستوى الميسر

| ماذا تتجنب عمله؟ | ماذا تفعل؟ |
|--|---|
| تؤكد على حقيقة أن كفاءة الطلاب توضع موضع التقييم. | أبرز قيمة التقييم كأداة تغذية راجعة لتحسين التعلم. |
| تخاف على طبيعة التقييم كسر حتى اليوم الذي يجري فيه. | طبق تقييماً للتدريب أو اختباراً قبلياً يزود الطلاب بفكرة عن الصيغة التي سيكون عليها التقييم النهائي. |
| تذكر الطلاب بأن الفشل سوف يكون له عواقب وخيمة. | شجع الطلاب على أن يؤديوا أفضل أداء. |
| تصر على أن يحفظ الطلاب كل الحقائق النافذة. | وفر معينات ذاكرة أو اسمح باستخدامها (مثل قائمة بالمعادلات أو بطاقة واحدة تحتوي على الحقائق المفتاحية) حين لا تتطلب الأهداف التعليمية حفظ المعلومات. |
| تزود التلاميذ بأسئلة أو مهام أكثر مما يستطيعون الإجابة عنها في الوقت المتاح. | احذف الحدود أو القيود الزمنية ما لم تكن السرعة جزءاً هاماً من المهارة التي تقاس. |
| تحوم حول الطلاب، مراقباً لهم عن قرب وهم يستجيبون. | كن متاحاً لتعجيل على أسئلة الطلاب أثناء التقييم. |
| تقوم الطلاب على أساس تقييم واحد. | استخدم نتائج عدة تقييمات لاتخاذ القرارات (عند تحديد درجات وتقييمات). |



تقدير استجابات الطلاب:

خبرة مباشرة: يوم شبيه بالأيام الأخرى:

تخيل نفسك مدرسا فى المدرسة المتوسطة وطلبت من تلاميذ فصلك أن يكتبوا قصة من وجهة نظر حيوان. فيما يأتى قصة صبى يبلغ الثانية عشرة من عمره «كان يوما كغيره من الأيام الأخرى، حتى سمعت صوتا غريبا، صوتا لا يشبه أى صوت سمعته من قبل. أسرعت إلى جحرى آملا ألا يكون قد أصاب أطفالى سوء. لقد كانوا على ما يرام، وأعطيتهم الطعام الذى كان فى فمى.

ثم سمعت الصوت ثانية، فحضنت أطفالى من الجردان حتى لا يصيبهم فزع ورغبت فى أن يحتضنى حيوان حضنا دافئا بحيث لا أتعرض للفضع.

وفجأة بدأت أسمع ضوضاء مشتتة. وتطلعت فوقى فرأيت السماء مضاءة. وكنت لا أزال واقفا قريبا من صغارى أحاول أن أهدئ من روعهم. ولم أكن متأكدا عن ماهية هذه الضوضاء وما الذى سيصيب أسرتى ويصيبنى. ثم عندئذ، بمجرد أن بدأت توقفت. لقد خرجت وأسرتى من جحر الفئران واكتشفنا أن الأزهار فى أوانيها فوق جحرننا قد تفتحت. وعرفت أن كل ما أثار ذعرى وخوفى حدث لسبب».

إذا كان عليك أن تقدر هذه القصة بأحد التقديرات أ، ب، ج، د أو ر، ما الدرجة أو التقدير الذى تعطيه إياها. وما هى المحكات التى يستند إليها قرارك.

وبعض المهام القرطاسية يمكن تقديرها موضوعيا. فلها إجابات محددة صحيحة وخاطئة، وهناك قدر قليل متضمن من اتخاذ القرار فى تقويم استجابات الطلاب. وهذا يصدق على أسئلة التعرف مثل الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ. ومع ذلك، فإن مهام قرطاسية أخرى مثل القصص القصيرة والمقالات، يمكن تقديرها تقديرا ذاتيا فحسب، إنها تتطلب حكم المدرس عن مدى صحة وخطأ أى استجابة معينة. وكيف قدرت قصة الفأرة الأم وصغارها؟ ما المحكات التى استخدمتها عند اتخاذ قرارك؟ إلى أى مدى كان تطوير الطالب للحبكة القصصية هاما؟ إلى أى مدى أو حد كان الابتكار أو الإبداع عاملا أساسيا؟ إلى أى درجة أثرت أخطاء النحو والهجاء وعلامات الترقيم فى قرارك؟ وقد يعنى المدرسون المختلفون أوزانا مختلفة لهذه المحكات، وسوف تختلف تقديرات نفس القصة نتيجة لذلك. فقد تقدر القصة على نحو مختلف الشهر التالى عن تقديرك لها اليوم.

وكلما تفاوتت استجابات الطلاب وتعقدت فى أداة تقييم قرطاسية، ازدادت صعوبة تقدير هذه الاستجابات موضوعيا وعلى نحو ثابت. وهناك عدة إستراتيجيات



نستطيع استخدامها لتعظيم اتساق تقديراتنا لاستجابات الطلاب، وعلى نحو أكثر تحديدا علينا أن:

- * نحدد محركات تقديرنا ونصوغها في ألفاظ عيانية.
- * نقدر قواعد النحو والهجاء تقديرا منفصلا عن تقدير محتوى استجابات التلاميذ.
- * نتصفح عينة من استجابات الطلاب مسبقا، باحثين عن استجابات لم نتوقعها ومنقحين المحركات إذا كان ذلك ضروريا.
- * نقدر جميع الاستجابات لمهمة مفردة أو سؤال في وقت واحد (أي قدر مهمة بعد أخرى بدلا من تقدير طالب وراء طالب).
- * نقدر الاستجابات على أساس متصل مستمر سبق تحديده. بدلا من تقديرها على أساس الدرجة كلها أو صفر إذا كان من المحتمل أن يكون للاستجابات درجات متفاوتة من الصحة.
- * نحاول ألا ندع توقعاتنا من أداء الطلاب تؤثر في أحكامنا على أدائهم الفعلي.
- * نقدر بعض الاستجابات أو جميعها مرة أخرى لتأكد من الاتساق في التقدير.

مراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربع RSVP

ما مدى استيفاء التقييمات القرطاسية لخصائص الاختبار الجيد الأربع: الثبات، والتقنين، والصدق، والجوانب العملية؟ دعنا ننظر في كل منها على الترتيب:

الثبات

كما لاحظنا حين يكون لدينا مهام وأسئلة لها إجابات محددة صوابا وخطأ - أي استجابات قابلة للتقدير الموضوعي - نستطيع أن نقوم استجابات الطلاب بدرجة عالية من الاتساق والثبات. وبمقدار ما نصدر أحكاما ذاتية عن الصواب والخطأ النسبي لاستجابات الطلاب، سوف يتناقص الثبات لا محالة إلى حد ما.

التقنين

كقاعدة عامة، الأدوات القرطاسية يسهل تقنينها. ونستطيع أن نعرض مهامًا متشابهة وتعليمات واحدة لجميع الطلاب، ونخصص حدودا زمنية متشابهة، وظروفاً بيئية متماثلة، ونقدر استجابات كل طالب بنفس الطريقة. وفي نفس الوقت نحن لا نريد فيما يحتمل أن نحسم تحمسا رائدا بهذا الصدد، وعلى سبيل المثال، قد نتيج



أحيانا للطلاب أن يختاروا الموضوع الذى يريدون أن يكتبوا عنه، ويحتمل أن يكون ذلك طريقة لزيادة إحساسهم بقدرتهم على اتخاذ القرار وتقوية عزيمتهم. وقد نحتاج إلى إعداد مهام تقييم تناسب قدرات معينة ونواحى عجز لدى طلابنا ذوى الحاجات الخاصة.

الصدق،

حين نطرح على الطلاب أسئلة قصيرة، واستجابات بسيطة - أسئلة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة - نستطيع أن نختار عينة من معرفة طلابنا عن كثير من الموضوعات فى فترة زمنية قصيرة نسبيا، ومع ذلك ففى بعض المواقف قد لا تكون هذه العناصر أو البنود انعكاسا دقيقا لأهدافنا التعليمية. وإذا أردنا أن نقيم قدرة طلابنا على تطبيق ما تعلموه على المواقف الجديدة، أو إذا أردنا أن نتبين مدى قدرة الطلاب على حل المشكلات، وخاصة المشكلات سيئة التعريف المنتشرة أو الشائعة فى عالم الراشدين، قد نحتاج إلى أن نقنع بمهام قليلة تتطلب استجابات مطولة بدلا من استخدام مهام كثيرة تقيم ما يعرفه الطلاب عند مستوى الحفظ والاستظهار فحسب.

وينبغى أن نتذكر أيضا، أن مهام التعرف قد لا تعكس الأهداف التى نريد لطلابنا أن يحصلوها وينجزوها. وعلى سبيل المثال، حين يحتاج الراشدون العاملون استرجاع معلومات معينة لكى يؤدوا أعمالهم، يندر أن يجدوا مساعدة من بنود اختيار من متعدد ذات أربعة بدائل لكى يتذكروا. وعلى الرغم من أن بنود أو عناصر التعرف قد توفر لنا ثباتا عاليا، إلا أن مهام التذكر والاسترجاع تشبه فى كثير من الحالات شبحا أكبر أهدافنا التعليمية.

تنمية مهارة تقييم الأداء،

وذلك بتخير المهارات الادائية المناسبة وإعادة التقييم وتقدير استجابات التلاميذ ومراعاة خصائص الاختبار الجيد الاربعة.

اختيار مهام ادائية مناسبة،

هناك فيما يحتمل عدد من المهام الادائية التى لا حصر لها مما نستطيع استخدامه لتقييم الطلاب للأهداف التعليمية وفيما يأتى عدد قليل ممكن منها:

- * العزف على آلة موسيقية.
- * التخاطب بلغة أجنبية.
- * تحديد وتمييز مادة كيميائية غير معروفة.



- * المشاركة فى نقاش ومناظرة عن مسائل وقضايا اجتماعية .
- * كتابة ما يلى بالاختزال .
- * إصلاح ماكينة لا تؤدى وظيفتها أداء حسنا .
- * لعب دور القائم بمقابلة شخصية تتعلق بعمل .
- * أداء روتين عملى فى مكان عمل المهمة فى العالم الواقعى .
- * أداء محاكاة كومبيوترية .

وقد ننظر فى وضع معرفة الطلاب لمادة دراسية تقليدية فى سياق أدائى . وعلى سبيل المثال ، فى درس للتاريخ بدلا من تطبيق اختبار قرطاسى ، قد نطلب من الطلاب قراءة رسائل قديمة ، أو خطب أو مقالات فى جريدة . وهلم جرا ، ثم نتوصل إلى نتائج عن الأحداث والوقائع التى تجرى فى تلك الفترة الزمنية (E. L. Baker, 1994) .

وحين نختار مهاما أدائية للتقييم ، ينبغى أن يتوافر لدينا غرض واضح فى العقل ، وعلى وجه أكثر تحديدا ، ينبغى أن نحدد نتائج نوعية نريد أن نتوصل إليها من ملاحظاتنا لأداء الطلاب (Airasian, 1994) . وينبغى أن نلتفت أيضا إلى مدى ما تمكنا منه مهمة معينة من حيث التوصل إلى استنتاجات معقولة وتعميمات عما يعرفه طلابنا وعما يستطيعون عمله (Popham, 1995, Wiggins, 1992) .

استخدام تقييمات الأداء:

يتخذ تقييم الأداء صيغة من صيغتين . فى بعض الحالات نستطيع أن ننظر إلى نواتج محسوسة صنعها طلابنا - يحتمل أن يكون ذلك رسم لوحة بالقلم والحبر ، أو اختراع علمى ، أو ملصق يصور قطرا أجنيا معينا . وفى حالات أخرى ، لا يتوافر منتج محسوس ، وفى مثل هذه الحالات ينبغى أن ننظر إلى أنماط سلوكية نوعية يؤديها طلابنا - يحتمل أن يكون ذلك تقريرا شفويا ، أو عزفا منفردا .

وتقييم الأداء يمكننا من تقييم إتقان طلابنا للأهداف بطرق قد لا تكون ممكنة ببساطة فى صيغة قرطاسية . إنها تناسب على وجه الخصوص تقييم المهام المركبة أو المعقدة ، كتلك التى تتضمن وتطلب تأزر عدد من المهارات المتأنية . وقد تكون نافعة على وجه الخصوص فى تقييم مهارات معرفية عالية كحل المشكلات والتفكير الناقد والابتكار .

إعداد التقييم وتطبيقه:

إن كثيرا من التوجهات التى عرضت فى مناقشة التقييم القرطاسى تنطبق على نحو متساو ومشابه فى تقييم الأداء ، وعلى سبيل المثال ينبغى علينا:



* تعريف وتحديد المهام بوضوح وجلاء .

* أن نحدد محكات التقدير مقدما .

* أن نقنن إجراءات التطبيق بأكبر قدر نستطيعه .

* أن نشجع الطلاب على أن يطرحوا أسئلة .

ومع ذلك فهناك توجيهات إضافية علينا تذكرها أيضا من بين أشياء أخرى ، ينبغي علينا أن :

* نضمن التقييم فى الأنشطة التعليمية العادية .

* نوفر قدرا مناسباً من البنية Structure أو التحديد .

* نخطط إستراتيجيات إدارية لنشاط التقييم .

الالتفات إلى ما إذا كنا نضمن التقييم فى أنشطة التعليم العادية:

يوصى كثير من المنظرين والممارسين بأن تضمن تقييمات الأداء فى الأنشطة التعليمية اليومية (Arter & Spandel, 1992; Baxter, et al., 1996; Stiggins, 1994) وهناك ميزتان لعمل هذا : الأولى: أننا نستخدم الوقت المحدود المتاح لنا مع التلاميذ بكفاءة أكبر، إذا استطعنا أن نجتمع بين التعليم والتقييم فى نشاط واحد . ثانيا: سوف نخفض المناخ التقويمى فى حجرة الدراسة . ذلك أن التقويم الخارجى ينقص إحساس الطلاب بقوة عزيمتهم الذاتية Self - determination وقد يقلل نزعتهم للمخاطرة .

وينبغى أن نتذكر أننا حين نعلم الطلاب ونقيمهم فى آن واحد، قد لا نستطيع تقنين الظروف التى فى ظلها يتم تقييمهم، ولن ترى بالضرورة أفضل عمل للطلاب . . . وفضلا عن ذلك، على الرغم من أنه من المناسب تماما تزويد الطلاب بالمساعدة والتغذية الراجعة أثناء التعليم، كثيرا ما لا يكون مناسباً أن تعمل هذا أثناء التقويم النهائى أو التجميعى لما حصلوه وأنجزوه . وفى بعض المواقف إذن، وخاصة فى حالات التقويم النهائى الهامة، قد نريد القيام بالتقييم منفصلا عن الأنشطة التعليمية، وأن نعلنه مسبقا، وأن نزود الطلاب ببعض التوجيه عن كيف نعظم أداءهم (Stiggins, 1994) .

توفير قدر مناسب من البنية والتحديد:

فى بعض الحالات سوف نستطيع أن نبني ونحدد مهام الأداء إلى حد ما، ومثال ذلك أننا نستطيع أن نوفر تعليمات تفصيلية عما نريد من الطلاب أن ينجزوه، والمواد



والمعدات التى ينبغى عليهم استخدامها، وكيف سنقوم أداءهم (Stiggins, 1994) ، وهذا التحديد سوف يساعد فى تقنين تقييمنا، وبالتالي يمكننا من أن نقوم بثبات وموثوقية أكبر. ومع ذلك ينبغى أن نتذكر أنه فى بعض المواقف يودى التحديد الكبير إلى إنقاص أصالة العمل وواقعيته authenticity: أى أنه يقلل من مدى مشابهته لتوقعات الأداء فى العالم الخارجى. وفى النهاية، ينبغى أن نلتفت إلى كل من الثبات والصدق ونحن نحدد القدر المناسب من البنية والتحديد لنفرضه فى أى تقييم للأداء.

تخطيط إدارة حجرة الدراسة:

ينبغى أن نتذكر ونحن نقيم الأداء مبدئين هامين فى إدارة حجرة الدراسة وهما: أن المدرسين الفعالين على وعى باستمرار بما يعمل به كل طالب (فكرة الوعي الشامل Withitness) والتأكد من أن جميع الطلاب مندمجين فى نشاط التعلم (I. M. Carey, 1994). وعلى سبيل المثال فى درس للغة العربية، حين يعرض طالب موضوعا عرضا شفويا، فإنه قد يكلف الطلاب الآخرين بأخذ مذكرات عن الموضوع بما فى ذلك الحقائق التى يجدونها مشيرة للاهتمام، والأفكار التى يختلفون معها، والأسئلة التى تثير دهشتهم. وفى وحدة تعليمية عن كرة القدم، حين يندمج عدد قليل من الطلاب فى إظهار قدرتهم على تمرير الكرة للاعب آخر وهم يجرون نحو مرمى الفريق المنافس، قد يعمل الطلاب الآخرون فى أزواج يمارسون الحفاظ على الكرة من الخصم.

تقدير استجابات الطلاب:

وفى عدد قليل من المواقف تكون الاستجابات لمهام التقييم قابلة للتقدير الموضوعى، فنحن نستطيع بسهولة أن نحصى عدد الأخطاء فى اختبار طباعة، ونستطيع استخدام ساعة إيقاف لحساب الزمن المستغرق فى سباق المائة متر. ولكن فى حالات أكثر شيوعا سوف نتبين أننا نتخذ قرارات ذاتية حين نستخدم تقييم الأداء. ولا توجد استجابات صواب واستجابات خطأ حين يقدم الطلاب تقارير شفوية، وحين يدعون تمائيل من الطين، أو حين يندمجون فى مناقشات فى مجالات حامية تتناول قضايا ومسائل خلافية. وإذا لم تكن حريصين قد تتأثر أحكامنا تأثرا كبيرا بالتوقعات المعينة التى لدينا بالنسبة لكل طالب (L. M. Carey, 1994; Stiggins, 1994).

وينبغى علينا أن نلتفت بعناية أكبر إلى المحكات التى نريد استخدامها لتقويم استجابات الطلاب، وخاصة فى المواقف التى نقوم فيها بتقويم نهائى عما يتطلبه الأمر فى التقويم التكوينى. وينبغى أن نركز محكاتنا على أهم جوانب الأداء المرغوب فيه - أى الجوانب الأكثر جوهرية للاستجابة الجيدة (Wiggins, 1992)



وينبغي أن تكون قليلة من حيث العدد نسبيا - ربما لا تزيد عن خمسة أو ستة جوانب - بحيث نستطيع أن نتابعها ونحن نلاحظ أداء كل طالب (Airasian, 1994; Gronlund; Popham, 1995).

وفي كثير من الحالات، سوف نريد تحليلًا قوطاسيا لكيفية أداء كل طالب فيما يتعلق بمحركات (Airasian, 1994, 1 M Carey, 1994 Stiggins, 1994). وبعض المهام يمكن أن تتلاءم مع استخدام قوائم المراجعة، بينما نصف محركات تقويمنا على أساس خصائص محددة، تتوافر في استجابة الطالب أو لا تتوافر فيها. وثمة مهام أخرى ذات طبيعة تيسر تقويمها بمقاييس التقدير المدرجة raing scales، بينما نصف كل مجال باعتباره متصلا مستمرا ونحدد أين تقع استجابة الطالب على هذا المتصل. والشكل (٢ - ٣) يعرض أمثلة لكيفية تقويمنا لأداء الطلاب إما باستخدام قائمة مراجعة، أو مقياس تقدير متدرج. ولكلا النمطين من التحليل فوائده التعليمية: فهما يحددان أي جانب أو مجال يجد الطلاب فيه صعوبة ويقدمان تغذية راجعة عن كيفية تحسين الأداء.

مراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربع RSVP.

وبالمقارنة بالتقييم القوطاسي، تعتبر أساليب تقييم الأداء جديدة نسبيا على المسرح التربوي، ومن ثم بدأ علماء النفس التربوي في الالتفات لمعالجة الاهتمامات التي تتعلق بالثبات والتقنين والصدق، ومراعاة الجوانب العملية. دعنا ننظر إلى البيانات والنتائج التي توصل إليها الباحثون، وإلى الإستراتيجيات التي تستخدم لتحسين هذه الخصائص الأربع.

الثبات Reliability.

لقد ذكر الباحثون درجات متفاوتة لثبات تقييمات الأداء، وفي كثير من الحالات تتسق النتائج عبر الزمن، وقد يقدر المدرسون المختلفون نفس الأداء تقديرا مختلفا (R. I. Linn, 1994; D. B. Swanson et al., 1995)، ويحتمل أن يكون هناك سببان وراء انخفاض ثبات تقييمات الأداء. (L. M. Carey, 1994).

أولا: أن الطلاب لا يسلكون دائما على نحو متسق حتى في مهمة بسيطة مثل رمي كرة السلة، فالطالب يحتمل أن يسجل هدفا في بعض الأحيان ولا يسجله في أحيان أخرى.

ثانيا: أننا أحيانا نحتاج أن نقوم أنماطا سلوكية معقدة على نحو سريع نسبيا، وقد تحدث الأشياء بسرعة بحيث تضيق جوانب هامة من أداء الطالب، وكثيرا ما لا نحصل على منتج محسوس نستطيع أن نعود إليه ونعيد تقويمه.



الشكل (٢ - ٣) أمثلة من قوائم المراجعة ومقاييس التقدير المدرجة

قائمة مراجعة لتقويم الطلاب على استخدام الورنيش في درس للأعمال الخشبية:
(ماخوذ بتعديل من (Gronlund, 1995):

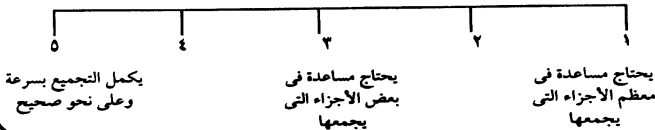
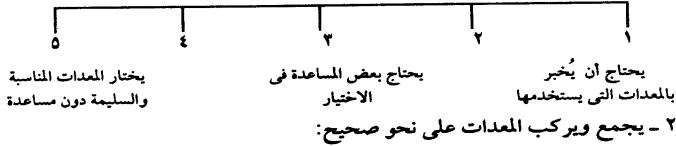
- ١ - ينظف بالورق المرمل السطح على نحو مناسب .
- ٢ - «يورنش» السطح بضربات ناعمة سلسلة .
- ٣ - يتم البدء من مركز السطح إلى الأطراف .
- ٤ - يحرك الفرشاة في اتجاه تعرقى أو تجزع الألياف الخشبية .
- ٥ - يستخدم ضربات خفيفة لينعم بالورنيش .
- ٦ - ينظف الفرشاة بسائل تنظيف مناسب .
- ٧ - ينظف منطقة العمل .

قائمة مراجعة لتقويم تقارير الطلاب الشفوية:

- ١ - يعرض أفكاره بطريقة منظمة .
- ٢ - يتحدث بوضوح وعلو صوت مناسب .
- ٣ - يتحدث بمعدل مناسب .
- ٤ - يحافظ على تفاعل جيد مع العين .
- ٥ - يحافظ على اهتمام الجماعة .

مقياس تقدير متدرج لتقويم أداء الطلاب في معمل العلوم (جرونلند ١٩٩٥)

١ - يختار المعدات المناسبة:



وينبغي أن نتذكر إذن، أن تقييماً واحداً للأداء قد لا يكون مؤشراً موثقاً به لما حققه طلابنا. ووفقاً لذلك، ينبغي أن نطلب منهم أن يظهروا الأنماط السلوكية التي تتصل بالأهداف التعليمية الهامة في أكثر من مناسبة. وإذا كان ذلك في الإمكان، ينبغي أن نفيدهم من أكثر من مصدر لتقدير أداء الطالب (C. Hill & Larsen, 1992; Stiggins, 1994).

التقنين Standardization

قد يسهل تقنين بعض تقييمات الأداء، ولا يسهل تقنين أخرى (Airasian, 1994) وعلى سبيل المثال، إذا أردنا أن نقيم القدرة على الطباعة Typing نستطيع بسهولة أن نجعل التعليمات والحدود الزمنية والمادة التي تطبع واحدة لكل فرد. ويقابل هذا إذا أردنا أن نقيم الإبداع الفني قد نتيح مجالاً من الحرية للتلاميذ في اختيار المواد التي يستخدمونها والنواتج المعينة التي يبدعونها وفي مثل هذه المواقف غير المقتنة، من الأهمية على وجه الخصوص أن تستخدم تقييمات متعددة ونبحث عن الاتساق في أداء الطلاب عبر فرص ومناسبات عديدة.

الصدق

وكما لاحظنا فإن الأداء على مهام التقييم كثيراً ما يكون انعكاساً أكثر صدقاً لما حققه وأنجزه طلابنا بالإشارة إلى الأهداف التعليمية. ولقد توصل الباحثون على أية حال إلى أن استجابات الطلاب لتقييم مهمة أدائية واحدة كثيراً ما لا يكون مؤشراً جيداً لتحصيلهم الكلي (R. L. Linn, 1994 D. B. Swanson et al., 1995). وصدق المحتوى Content validity معرض للخطر هنا. وإذا كان لدينا وقت لكي يؤدي الطلاب مهمة أو عملاً واحداً أو عمليتين مركبتين، قد لا يحصل على عينة ممثلة لما تعلموه ولما يستطيعون عمله. وبالإضافة إلى ذلك، فإن أي تحيزات تؤثر في أحكامنا، على سبيل المثال، أي معتقدات لدينا عن قدرات معينة للطلاب - قد تشوه النتائج أو الاستنتاجات التي نتوصل إليها من أدائهم. وبالتالي تقلل من صدق تقييماتنا (Airasian, 1994; I. M. Carey, 1994).



وكقاعدة عامة، سوف نريد ونرغب عادة في تطبيق أنواع مختلفة من تقييمات الأداء المتباينة، أو تحمل أن نطبق نفس المهمة في ظل ظروف مختلفة، إذا كنا نريد أن نضمن قدرا معقولا من الصدق في النتائج أو الاستنتاجات التي نستخلصها من الأنماط السلوكية التي نلاحظها (Gronlund, 1993, R. L. Linn, 1994; Stiggins, 1994, D. Swanson et al., 1995) وبغض النظر عن تحقيق الكفاءة في العمل قد نضمن بعض أنشطة التقييم هذه في الأنشطة التعليمية اليومية.

مراعاة المقتضيات العملية Practicality

ولسوء الحظ فإن تقييمات الأداء كثيرا ما تكون أقل مراعاة للمقتضيات العملية عن التقييمات القُرطاسية الأكثر تقليدية (L.M. Carey, 994, Gronlund, 1993; Popham, 995) أولا: تطبيق تقييم يمكن أن يستغرق وقتا طويلا، وهذا يصدق على وجه الخصوص، حين ينبغي علينا أن نلاحظ الطلاب واحدا واحدا، وحين نطلب منهم أن يؤديوا مهام معقدة نسبيا (ويحتمل أن تكون مهام أصيلة). وبالإضافة إلى ذلك سوف نحتاج معدات للقيام بالتقييم ويكفى أن كل طالب سوف يحتاج معدات خاصة به. وواضح إذن، أننا ينبغي أن ننظر فيما إذا كانت فوائد تقييم الأداء تزيد وترجع على الاعتبارات الأخرى التي تتصل بالمقتضيات العملية (Messick, 1994).



فى حجره الدرسة:

استخدام التقييمات النظامية Using Fromal Assessments:

- ضع تقييمات حجره الدرسة التى تعكس الموضوعات التى تريد تقييمها
والاشياء التى تتوقع من الطلاب عملها فى هذه الموضوعات:

مدرسة تضع جدول مواصفات لوحده عن طهى وجبة متوازنة أعدتها
طالباتها، ثم يستخدم الجدول لوضع أسئلة قرطاسية ومهام أدائية يعكسان معا
الاهداف التعليمية .

- دع الطلاب يعرفون أنواع الاستجابات التى تتوقعها:

عندما تقيم معرفة الطلاب عن إبصار الألوان، فإن المدرس يزود طلابه بسؤال
مقال يبين ما ينبغى أن تتضمنه الإجابة الجيدة.

صف نظريتين أساسيتين عن رؤية أو إبصار الألوان، وشرح نواحي التشابه
بينهما ونواحي الاختلاف من الناحية الفسيولوجية، واذكر الشواهد التى تساند كل
نظرية .

- عَظَم ثبات نتائجك بتحديد محكات التقدير والتصحيح فى ألفاظ محددة
عيانية:

عند تقويم تقدم الطلاب فى درس عن موسيقى الأدوات Instrumental
music، يستخدم مدرس الموسيقى عدة مقاييس متدرجة عن (طبقة النغم، ودرجة
الصوت، Pitch، ودرجة السرعة فى العزف tempo) لمساعدته على تقدير الأداء
على نحو متسق.

- عندما نطبق نفس معايير التحصيل على بعض الطلاب أو عليهم جميعا،
تأكد أن مهام التقييم متماثلة أو متكافئة في المحتوى والصيغة والتطبيق
ومحكات التقدير (مع مراعاة واستخدام بعض الاستثناءات المناسبة للطلاب
الذين لديهم عجز).

حين يتغيب ثلاثة طلاب فى يوم اختبار قرطاسى قصير، يكتب أو يعد المدرس
مجموعة بديلة لهم من الأسئلة تعتمد على جدول المواصفات ذاته الذى اعتمد عليه
فى إعداد أسئلة الاختبار القصير الأول أو الاصلى.

- اختيار إجراء تقسيمى ذى صبغة عملية بقدر الإمكان دون التضحية بالثبات
والصدق.

حين حاول مدرس أن يقرر ما إذا كان يستخدم تقييما قرطاسيا أم تقييم أداء
عند نهاية تدريسه وحدة عن الطريقة العلمية، تبين أن اختبار الأداء هو الأسلوب
الوحيد الصادق فى تقييم ما إذا كان الطلاب قد أتقنوا القدرة على فصل المتغيرات
وضبطها أم لا. وحدد ثلاث مهام أداء يستطيع أن يطبقها أو يستخدمها على الصف
ككل واعتقد أنها سوف تعكس قدرتهم على عزل المتغيرات وضبطها وهم يختبرون
الفروض العلمية المختلفة.

- تجنب التحيز الثقافى فى أدوات التقييم التى تستخدمها:

أعدت مدرسة رياضيات تعيينا أو واجبا حيث طلبت من الطالبات أن يحسبن
مساحة ملعب التنس. وعلى الرغم من أنها أرادت تقييم قدرة الطالبات على حساب
المساحة، أدركت أن بعض طالباتها يحتمل أنهن لم يلعبن تنس قط. فأعدت كتابة
التعيين بحيث يتناول حساب مساحة ساحة لإيقاف السيارات.



وكما رأينا، فإن تقييمات الأداء كثيرا ما تكون موضع تساؤل وشك فيما يتعلق بالثبات والاعتبارات العملية، فضلا عن ذلك فقد تزودنا بعينة غير كافية عما تعلمه الطلاب. ومع ذلك، ففي كثير من المواقف قد تشابه على نحو أوثق الأهداف البعيدة المدى التي لدينا عن طلابنا، وبهذا المعنى قد تكون مؤشرات أكثر صدقا على تحصيل الطلاب. ومع اكتساب المربين للخبرة في استخدام تقييم الأداء في السنوات القادمة سوف يظهر بغير شك وعلى نحو متزايد مقاييس أكثر صدقا وثباتا ومراعاة للنواحي العملية لأداء الطالب. وفي نفس الوقت، فإن أكثر إستراتيجيات التقييم ثباتا وصدقا ومراعاة للجوانب العملية هي التي تستخدم التقييمات القرطاسية وتقييمات الأداء عند محاولة التوصل إلى نتائج واستنتاجات عن حصة طلابنا (Gronlund, 1993, R. I. Linn, 1994).

والجدول (٢ - ٢) يعرض ملخصا لتحليلاتنا للخصائص الأربع للتقييم غير النظامي، والتقييم القرطاسي النظامي، وتقييم الأداء النظامي، وسوف تنتقل الآن إلى إستراتيجيات ثلاثم تنوع الطلاب في ممارسات التقييم.

مراعاة تنوع وتباين التلاميذ:

ومع تطويرنا لطرق تقييم تعلم تلاميذنا وتحصيلهم واستخدام هذه الطرق ينبغي أن نتذكر أن التلاميذ كثيرا ما يختلفون الواحد عن الآخر بطرق تؤثر في أدائهم في مواقف التقييم. حين يتساوى طالبان فيما تعلماه ومع ذلك يؤديان أداء مختلفا في تقييمنا، عندئذ فإن المعلومات التي نحصل عليها من هذا التقييم يكون صدقها موضع تساؤل. وفي الصفحات القليلة التالية سوف ننظر في تأثير تنوع الطلاب من زاويتين: التعبير الثقافي، والحكمة الاختبارية ثم ننظر في كيفية تعديل إجراءات التقييم في حجرة الدراسة لتلائم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

تقليل أو انقاص التحيز الثقافي إلى الحد الأدنى:

حيرة مباشرة: التنبؤ بالمستقبل:

تصور أنك تجيب عن اختبار للتنبؤ بنجاحك في المواقف المستقبلية:

١ - حين تدخل مسكنا للنفاهو Navajos مغطى بتراب الأرض في أى اتجاه ينبغي أن تتحرك حول النار؟

٢ - لماذا يرتبط اللون الفيروزي (أزرق خضر) مع خشب مهد الطفل؟



٣ - إذا احتجت إلى صوف أسود لنسيج سجادة، تستطيع أن تحصل على أسود لون باختيار واحد من البدائل الآتية:

أ - صبغ الصوف بخلط من السماق Sumac (مادة تستخدم فى الدباغة) والمغرة Ochre وصبغ البنيون Pinongum.

ب - بصبغ الصوف باستخدام خليط من النيلة والأشنة والمسلت.

جـ - باستخدام صوف غير مصبوغ مأخوذة من خرفان سوداء.

حاول أن تحيىب على هذه الأسئلة قبل أن تمضى فى القراءة.

هل تجد صعوبة فى الإجابة عن بعض هذه الأسئلة أم عنها جميعاً؟

إذا كان الأمر كذلك، فإن الصعوبة التى تشعر بها - يحتمل أن تكون راجعة إلى أن الأسئلة كتبت من منظور ثقافة معينة - هى ثقافة النفاهو Navajos. وما لم تكن لديك خبرة ملحوظة بهذه الثقافة، فإن المحتمل أن يكون أدائك على الاختبار ضعيفاً والإجابة على هذه الأسئلة هى فى اتجاه عقارب الساعة (٢) لحماية الطفل من الشر (٣) بصبغة بخلط من السماق والمغرة وصبغ البنيون.

هل هذا الاختبار متحيز ثقافياً؟ تتوقف الإجابة على الهدف. فإذا صمم الاختبار لتقييم قدرتك على النجاح فى مجتمع النفاهو، فقد تكون هذه الأسئلة ملائمة، غير أنها إذا كانت قد صممت لتقييم قدرتك على النجاح فى نظام مدرسى لا يهتم بثقافة النفاهو عندئذ تكون الأسئلة متحيزة ثقافياً.

وتكون أداة التقييم متحيزة ثقافياً وغير عادلة إذا كانت بنودها تعاقب بعض التلاميذ على أساس اثنيته، ونوعهم، وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية. وعلى سبيل المثال تخيل سؤالاً فى اختبار يتضمن أن البنين أكثر كفاءة من البنات، وآخر يضم صورة تبين أن أعضاء جماعة اثنية معينة يمارسون عملاً إجرامياً. إن مثل هذه الأسئلة متحيزة لأن بعض الجماعات بنات فى الموقف الأول، وأعضاء تلك الجماعة الإثنية فى الموقف الثانى، قد يستثار عداؤها بهذه الأسئلة فيتقاعسون عن إظهار أفضل أدائهم على الاختبار.

ولننظر فى المهمة التقييمية الآتية:

- هل تفضل السباحة فى محيط، أم بحيرة، أم حمام سباحة؟
اكتب مقالاً من صفحتين تدافع فيه عن اختيارك.



جدول (٢ - ٢) تقويم الأنواع المختلفة من التقييم في ضوء خصائص
الاختبار الجيد الأربع RSVP

| نوع التقييم | القياسات | التقنين | الصدق | مراعاة التواحي العملية |
|-------------------------|--|---|--|---|
| التقييم غير النظامي | إن تقييمهما واحدا مختصرا لا يعتبر مؤشرا ثابتا على التحصيل. وينبغي أن تبحث الاتساق في أداء التلميذ عسبر الزمن وفي السياقات المختلفة. | يندر أن تكون الملاحظات غير النظامية مقننة وهكذا، ينبغي الا تقارن طالبا بآخر على أساس التقييم غير النظامي وحده. | لا يكون سلوك الطلاب الملن والظاهر في حجرة الدراسة مؤشرا صادقا دائما على تحصيلهم: وعلى سبيل المثال، البعض قد يحاول إخفاء مستوى تحصيله العالي عن أترابه. | من المؤكد أن التقييم غير النظامي عملي فهو مرن ويمكن أن يحدث على نحو تلقائي أثناء التعليم في حجرة الدراسة. |
| التقييم القراطي النظامي | البند أو الأسئلة القابلة للتقدير موضوعيا ثابتة ثباتا عاليا. ونستطيع أن نحسن ثبات البنود أو الأسئلة التي تقدر الإجابات عليها على نحو ذاتي بتحديد محكات تقدير مسبقة وبشروط عيانية. | الأدوات القراطية في معظم الحالات سهلة تقنيها لجميع الطلاب وإتاحة الفرص للطلاب ليشعاروا موضوعات يكتبون عنها، أو أسئلة يجيبون عليها، على الرغم من أن له مزايا، من وجهة نظر دافعية يقلل التقنين. | أن تعدد الأسئلة والمهام التي تتطلب استجابات قصيرة وبسيطة عظم احتمال أن يجيء التقييم فيها عبارة عن عينة ممثلة لمحتوى المجال والأسئلة والمهام التي تتطلب استجابات أطول على أية حال قد تطابق بدرجة أكبر أحيانا أهدافنا التعليمية. | التقييم القراطي يكون عادة عمليا ويمكن تقييم جميع الطلاب في وقت واحد، وليس هناك حاجة لمواد خاصة. |
| تقييم الأداء النظامي | كثيرا ما يكون من الصعب تقدير تقييم مهام الأداء، ونستطيع أن نحسن الثبات بتحديد محكات التقدير مقدما وفي الفاظ عيانية. | يسهل تقنين تقييم بعض المهام الأدائية، ويصعب تقنين تقييم الأخرى. | يوفر تقييم الأداء أحيانا مقياسا أكثر صدقا لما يصرفه الطلاب ولما يستطيعون القيام به عن التقييم القراطي. ومهمة أدائية واحدة، على أية حال، قد يكون لها صدق محتوى منخفض، بمعنى أنها لا توفر عينة ممثلة لمحتوى المجال. وهكذا، ينبغي أن نتوصل إلى نتائج واستنتاجات وتقديرات لتحصيل التلاميذ على أساس مهام أدائية مختلفة عديدة. | وتقييم الأداء عادة ما يكون أقل من حيث مراعاة الاعتبارات العملية عن الطرق الأخرى فقد تتطلب مواد خاصة، ويستغرق قدرا طويلا نسبيا من زمن حجرة الدراسة، وخاصة إذا كان الطلاب مسوف يقيمون فردا أي في الوقت الواحد تقييم فردا واحدا. |



إن هذا العمل سوف يكون صعبا بالنسبة للطلاب الذين لم يمارسوا السباحة فى البيئات الثلاث كلها، وقد يكون أكثر صعوبة بالنسبة لأولئك الذين لم يعموموا قط، طلابا من أسر منخفضة المستوى الاقتصادى والاجتماعى قد يقعون فى إحدى هاتين الفئتين.

تتمية الحكمة الاختبارية،

وتتضمن الحكمة الاختبارية استخدام إستراتيجيات مثل:

* استخدام الوقت بكفاءة، بأن تخصص وقتا كافيا لكل مهمة أو عمل وأن توجل الأسئلة الصعبة إلى الجزء الأخير من وقت الاختبار.

* الاستدلال الاستنباطى: على سبيل المثال تحذف بديلين يقولان نفس الشيء، وتستخدم معلومات فى سؤال للإجابة على آخر.

♦ التخمين،

عندما تخمن فى الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد، اقرأ البدائل بعناية ودقة فقد لا تكون مرتبة تنازليا أو تصاعديا. مثال: ما نسبة المجتمع الأصلي التى تقع فى المسافة بين انحراف معيارى دون المتوسط وانحراف معيارى فوق المتوسط.

أ - الثلاثان ب - ثلاثة أرباع ج - ربع د - نصف .
والإجابة الصحيحة هى (أ).

طبعاً عليك أن تحبب دائما على أساس استذكارك وتعلمك وليس على أساس التخمين.

- تجنب اختيار الإجابات غير المألوفة أو التى لا تفهمها. فالبديل المعقد أو الذى يحتوى على كلمات صعبة ليس بالضرورة صحيحا. وإذا درست واستذكرت المادة بعناية ودقة فإن البديل الغريب بالنسبة لك يحتمل ألا يكون صحيحا.

وعلى سبيل المثال يتعلم الطلاب فى مقرر لعلم النفس أن معاملات الارتباط إما أن تكون موجبة أو سالبة، ثم يرد فى الامتحان السؤال.
العلاقة بين الخروج على القانون وتفكك الأسرة:

أ - موجبة ب - سالبة ج - متوازية د - ذات شعبتين.

والإجابة الصحيحة موجبة، غير أن بعض الطلاب يرتكبون بسبب البديل (د) ويتخيرونه بدلا من الإجابة الصحيحة، ويعتقدون أنهم بما أنهم لا يعرفون الإجابة الصحيحة فاللفظ غير المألوف هو الإجابة الصحيحة.



- انظر إلى مستوى الكلمات المُحدَّدة. ولما كانت لكثير من العبارات والأفكار والمبادئ والقواعد استثناءات، فعليك أن تكون دقيقاً في اختيار العناصر التي تحتوى على كلمات مثل: دائماً، جميعاً، لم يحدث قط، لا واحد كلية، تماماً وجميعها توضح أن حالة تصدق دون استثناء. والعناصر التي تحتوى على كلمات تعبر عن قدر من الاستثناء أو التحديد يغلب أن تكون صحيحة. وفيما يأتي بعض الأمثلة القليلة:

لاحظ في المثال التالي الكلمات البارزة؛ لأنها كلمات محددة في معظم المجتمعات:

- أ - القيم متسقة اتساقاً كبيراً.
 - ب - كثيراً ما يعتقد الناس في قيم متضاربة ويتصرفون على أساسها.
 - ج - تدعم جميع التنظيمات الشرعية قيم الأغلبية.
 - د - لا توجد قيم المساواة قط مع التعصب والتمييز.
- في البند السابق نجد أن البديلين (ج، د) يحتويان على كلمتين جميع وقط مما يعنى صحة العبارتين دون استثناء. وإذا لم تكن تعرف الإجابة على السؤال نتيجة دراستك للمضمون فسوف تحذف البديلين ج، د على أساس مستوى التحديد اللغوى لهما.

- سجل ما هو جوهرى: إذا كان السؤال يتناول خطوات في إجراء أو عملية أو يتعلق بترتيب لوقائع وأحداث أو أى معلومات يسهل الخلط فيها، نح الاختيارات أو البدائل جانباً، واستخدم الهامش لتسجيل المعلومات كما تذكرها. ثم تخير البديل الذى يتطابق مع ما كتبت.

مثال: أى البدائل الآتية هو التابع الصحيح لمراحل النمو النفسى عند فرويد:

أ - المرحلة الفمية، والشرجية، والقضيبية والتناسلية.

ب - المرحلة الشرجية، والقضيبية، والفمية والتناسلية.

ج - المرحلة الفمية والشرجية والتناسلية والقضيبية.

د - المرحلة الشرجية والفمية والتناسلية والقضيبية.

إن الطلاب الدارسين لمراحل النمو عند فرويد وتتابعها يعرفون أن المرحلة الفمية تسمى أولاً؛ ولذلك فإن البديلين ب، د غير صحيحين وعليهم أن يقارنوا بين أ، ج- لاختيار البديل الصحيح وهو (أ):



- قد تكون الأعداد الكبيرة والصغيرة غير صحيحة.

مثال: لا ينبغي أن يزيد عدد كلمات الإعلان الإذاعي في الدقيقة عن:

(أ) ١٠٠ (ب) ١٥٠ (ج) ٢٠٠ (د) ٢٥٠.

عندما نخمن في الإجابة على أسئلة مثل هذه قد يزداد احتمال إجابتك الصحيحة باستبعاد أعلى الأرقام وأقلها. الإجابة الصحيحة (ب).

وحتى حين لا نجد أى تحيز ثقافى فى أدوات التقييم التى تستخدمها، ينبغى أن نتذكر أن بعض التلاميذ قد لا يالفون أنماطا معينة من مهام التقييم، وعلى سبيل المثال، فإن الطلاب الذين تدرّسوا من قبل فى ثقافة مختلفة قد يكونون قليلى الخبرة فى الإجابة على أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد أو أسئلة المقال. وفى بعض الحالات قد نستطيع أن نجعل أو نصوغ مهام التقييم مشابهة لتلك المهام التى خبرها الطلاب من قبل. وفى مواقف أخرى، حين تتطلب المنطقة التعليمية تطبيق اختبارات تحصيل مقننة فى صيغة اختيار من متعدد - ينبغى أن نتأكد من شرح الطبيعة العامة للمهام المضمنة

وعلى سبيل المثال، قد نذكر أننا لا نتوقع من الطلاب أن يعرفوا جميع الإجابات، وقد نبرز أن كثيرا من الطلاب لن يتوافر لديهم وقت كاف للإجابة على كل سؤال. وينبغى أن نوفر للطلاب ممارسة مستفيضة لصيغ وأشكال أى بنود اختيارية - نستخدمها أو أية مهام أدائية. وعلى سبيل المثال، قد نطبق عليهم بعض اختبارات الاختيار من متعدد البسيطة التى تتناول محتوى يعرفونه معرفة جيدة، وقد نتيح لهم تدريباً فى الإجابة على أوراق الإجابة التى يصححها الكمبيوتر.

إن هذه الاهتمامات تشير إلى الحاجة لقدر كبير من المرونة فى مداخلنا للتقييم فى حجرة الدراسة، كما أنها تبرز أهمية تقييم تحصيل الطلاب بطرق متنوعة بدلا من الاعتماد على أداة واحدة (Sleetr & Grant, 1994) وفى النهاية ينبغى أن تكون ممارساتنا التقييمية عادلة وتتيح الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ بغض النظر عن إثنتهم ونوعهم وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية.

مراعاة التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة،

علينا فى بعض المواقف أن نعدل أدوات التقييم فى حجرة الدراسة لتلائم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة. ومثال ذلك، قد نحتاج أن نقرأ أسئلة الاختبارات القرطاسية



للتلاميذ الذين لديهم مهارات قراءة محدودة، وهي خاصة لبعض الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وقد نحتاج إلى أن نحزئ مهمة تقييمية طويلة إلى عدد من المهام الأقصر بالنسبة للتلاميذ أو الطلاب ذوي سعة الانتباه المحدودة (مثل بعض الطلاب الذين لديهم اضطرابات انفعالية وسلوكية). وقد يكون علينا أن نضع أدوات تقييم فردية حين يكون لدينا أهداف تعليمية مختلفة بالنسبة لبعض الطلاب ذوي الحاجات الخاصة (كما هو الحال في حالات كثيرة مع طلاب لديهم تأخر عقلي)، والجداول (٢ - ٣) يلخص تعديلات إضافية مطلوبة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

وكلما عدلنا أدوات التقييم الصفى للطلاب ذوي الحاجات الخاصة. ينبغي أن ندرك أن ثمة تنازلا عن شيء مقابل شيء وذلك بالنسبة الخاصيتين من الخصائص الأربع للاختبار الجيد RSVP: أولاها أننا نخالف فكرة أن أداة التقييم ينبغي أن تكون متكافئة فى المحتوى والتطبيق، وهلم جرا بالنسبة لكل طالب - أى فكرة أن يكون التقييم مقننا. ثانيتهما أننا نخفق فى مراعاة نواحى عجز معينة قد تكون لدى بعض الطلاب، وأن هذا يعنى الحصول - لامحالة - على نتائج لها معنى قليل أو لا معنى لها - نتائج لها صدق قليل يتعلق بالمعرفة والمهارات التى اكتسبها طلابنا. ولا توجد صيغة سحرية لتحديد توازن معقول بين التقتين والصدق بالنسبة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة، ونحن كمدرسين ينبغي أن نستخدم أفضل ما لدينا من حكمة مهنية فى كل حالة.

**جدول (٢ - ٣) تقييم تحصيل التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة التربوية
في حجرة الدراسة**

| تلاميذ ذوو حاجات خاصة | الخصائص التي قد يظهرونها | استراتيجيات صغية قد تفيد هؤلاء التلاميذ |
|---|---|---|
| تلاميذ لديهم نواحي عجز معرفية أو أكاديمية | <ul style="list-style-type: none"> — صعوبة في تجهيز أنواع معينة من المعلومات. — مهارات استماع ضعيفة أو مهارات قراءة ضعيفة. — أداء غير متسق في تعيينات حجرة الدراسة يرجع إلى أنماط سلوكية تبعد عن المهمة (مثل فرط النشاط، وعدم القدرة على الانتباه). | <ul style="list-style-type: none"> — الفحص أخطاء التلاميذ باحثاً عن إشارات التجهيز. — تأكد أن التلاميذ يفهمون ما تريد أن يفهموا. — قلل إلى الحد الأدنى الاعتماد على مهارات القراءة. — أتيح للتلاميذ وقتاً إضافياً لتجهيز وتناول المهمة أمامهم. — تأكد أن التلاميذ لديهم دافعية كافية للأداء الجيد في التقييم. — استخدم تقييمات الأداء في الحالات التي يكون لدى التلاميذ فيها مهارات قراءة ومهارات كتابة ضعيفة. — استخدم تقييمات غير نظامية لتدعيم أو نبذ نتائج التقييمات النظامية. — راقب تقدم التلاميذ على أساس منتظم. |
| تلاميذ لديهم نواحي عجز محددة اجتماعية وسلوكية | <ul style="list-style-type: none"> — إمكانية الأداء غير المتسق الراجع إلى أنماط سلوكية تبعد عن المهمة أو نقص في الدافعية. | <ul style="list-style-type: none"> — تأكد من أن لدى التلاميذ دافعية كافية لأن يؤديوا أداء جيداً في التقييم. — استخدم تقييمات غير نظامية لكي تدعم نتائج التقييمات النظامية أو تدحضها. — راقب تقدم التلاميذ على أساس منتظم. |
| تلاميذ لديهم تأخر مقداره عاماً في الأداء الوظيفي والاجتماعي | <ul style="list-style-type: none"> — تعلم بطيء وتجهيز معلومات بطيء. — مهارات قراءة محدودة. — مهارات استماع ضعيفة. | <ul style="list-style-type: none"> — تأكد من أن التلاميذ يفهمون ما تطلب منهم عمله. — تأكد من أن أية قراءة مطلوبة في أدوات التقييم بسيطة بحيث يستطيع التلاميذ فهمها. — استخدم تقييمات الأداء التي تتطلب قراءة وكتابة محدودة وقليلة. — أتيح للتلاميذ الوقت الكافي لإكمال المهام التي كلفوا بعملها. — راقب وتابع تقدم التلاميذ على أساس منتظم. |
| تلاميذ لديهم نمو معرفي متقدم | <ul style="list-style-type: none"> — قدرة أعظم على أداء مهام معقدة غير عادية. — استجابات غير مألوفة وأحياناً مبتكرة لأدوات التقييم في حجرة الدراسة. — سبل لدى بعض التلاميذ لإشفاء الموهبة لتجنب سخريّة الأقران (مثال الأطفال الأفريقيين الأمريكيين قد يخشون أن يتصرفوا كالبيلز إذا أدوا أداءً فائلاً). | <ul style="list-style-type: none"> — استخدم تقييمات أداء لتقييم الأنشطة المركبة أو المعقدة. — حدد محكات للاستجابات الصحيحة التي تنتج استجابات غير مألوفة أو ابتكارية. — وفر فرصاً للتلاميذ ليظهروا محصيلهم على نحو غير ملحق. — حافظ على سرية نتائج التقييم. |

الفصل الثالث:

التقييم الأصيل والتقييم بالبورقوليوو وتقييم الأداء

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تبين مع يتألف التقييم الأصيل وخصائص تصميمه وبنيته وتقدير درجاته.
- تكتب يابجاز عن فوائد التقييم الأصيل.
- تصف كيفية ملاحظة عمل التلميذ وكيف تجعل الملاحظة نسقية وتحدد ما تلاحظه وتوثقه.
- تشرح طريقة تقويم عمل التلميذ بالبورقوليوو وكيفية استخدامه على نحو فعال وطرق دمج التلاميذ في اختيار محتوياته وكيف تستخدم نتائجها.
- تصف بورقوليوو مهارات التشجيع.
- تصف بورقوليوو الكتابة وتعدد أغراضه ومحتوياته وتقويمه واستخداماته وكذلك بورقوليوو قرص الليزر، وبورقوليوو التدريس.
- تذكر مرامي تقييم الأداء وتصف المهام الأدائية.
- توضح أنواع مهام الأداء القصيرة، مهام مفتوحة النهاية، أسئلة اختيار من متعدد محسنة، رسم خرائط معرفية.
- تصف مهام الوقائع: تقييم القراءة، الكتابة، تقييم العملية - حل المشكلات والمهام التحليلية.
- تصف المهام الممتدة الموسعة، المشروعات طويلة الأمد، المعارض ومتطلبات التخرج.



التقييم الأصيل،

إن البحث عن بدائل للاختبارات المقتنة أسفر عن عدد من المداخل فى التقييم منها التقييم البديل alternative assessment، وتقييم الأداء Performance والتقييم الكلى Holistic، والتقييم على أساس الناتج Outcome - based وكل عنوان من هذه العناوين يعبر عن تأكيد لجانب معين تأكيدا مختلفا قليلا عن العناوين الأخرى، ولكنها جميعا تتضمن وتعنى تحركا نحو تقييم يساند تدرسا نموذجيا بدلا من إفساده، ولعل اختيار التقييم الأصيل يؤكد بدرجة أوضح تنمية وتطوير أدوات تقييم تعكس على نحو أدق وتقيس ما تثنه وتقيمه فى التربية والتعليم.

مم يتألف التقييم الأصيل؟

يعتبر التقييم أصيلا حين يدمج التلاميذ فى مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى. وهذه التقييمات تبدو كأنشطة التعلم وتشعر بها كما تشعر بأنشطة التعلم وليس كما تبدو الاختبارات التقليدية وكما تشعر بها. إنها تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى وتأزرا وتناسقا لمدى عريض من المعارف. وتنقل إلى التلاميذ معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التى يحكم على جودته فى ضوءها. وبهذا المعنى يكون التقييم محددا لمستوى ومعيار، أكثر من كونه معتمدا على أدوات تقييم مقتنة.

والتقييم الأصيل قد يتضمن أنشطة منوعة مثل المقابلات الشفوية، ومهام حل المشكلة جماعيا، وإعداد بورقولي للكتابة والتجويد. ولكن هذه المداخل التقييمية الأصلية فى تصميمها، وبنائها وتقدير درجات لها تعكس "محكات الأصالة" "Criteria of authenticity"

التصميم Design،

إن التقييمات الأصلية فى تصميمها العام تتسم بما يأتى:

- * تخشى إلى قلب التعلم الجوهرى وإلى الفهم وإلى القدرات التى تهمن.
- * وهى تقييمات تربوية وتدمجنا فيها.
- * وهى جزء من المنهج التعليمى وليس تدخلات تعسفية لا غرض لها سوى تحديد تقدير أو درجة.

* تعكس الحياة الواقعية، وتثير تحديات فى تخصصات متعددة
Interdisciplinary.

* تقدم للتلاميذ مهاماً ومشكلات تحقق تكامل المعرفة والمهارات، وهى مهام
ومشكلات مركبة وغامضة ومفتوحة النهاية.

* وكثيراً ما تنتهى بنواتج أو أداءات يحققها التلميذ أو يقوم بها.

* وهى تضع أو تحدد مستوى، وتوجه التلاميذ نحو مستويات من المعرفة أعلى
وأخصب.

* وتدرك وتراعى قيمة قدرات التلاميذ المتعددة، وأساليب تعلمهم المتنوعة
وخلفياتهم المتباينة.

البنية Structure.

التقييمات الأصلية تخطط وتبنى بحيث:

* يمكن أن يؤديها ويحاول فيها جميع التلاميذ، أى بها مهام مدعومة ومساندة
بدلاً من أن تكون مُرسبة حين يكون ذلك ضرورياً.

* تكون جديرة بالممارسة والتكرار.

* كثيراً ما تتطلب التضافر والتعاون مع التلاميذ الآخرين.

* تكون بصفة عامة معروفة للتلاميذ مقدماً، وهذا يخالف الاختبارات التقليدية
السرية.

* تراعى أن التلاميذ المختلفين قد يحتاجون مقادير مختلفة من الوقت لإتمامها.

* تتيح درجة لها مغزاها من اختبار التلميذ.

تقدير الدرجات Grading.

التقييمات الأصلية تتطلب عند التقدير ووضع الدرجات أن:

* تؤكد على وضع الدرجات على أساس معايير مشتركة على نطاق واسع وهذا
يقابل عد الأخطاء ويختلف عنه.

* تكشف عن نواحي قوة التلاميذ وتحددها بدلاً من إبراز نواحي ضعفهم.

* يتم تقديرها على أساس معايير أداء واضحة التحديد وليس على أساس منحنى
معياري.



* تقييم العمليات والكفاءات العريضة .

* تشجع عادة تقييم الذات .

* تعارض تأكيد المقارنات التي لا حاجة إليها والتي تنقص الروح المعنوية للطلاب .

فوائد التقييم الأصيل:

إن تغيير الطريقة التي نقيم بها سوف يؤدي إلى تغيير الطرق التي يدرس بها المدرسون والتي يتعلم بها التلاميذ . ويذهب دعاة التقييم الأصيل إلى أن هذه التغيرات ضرورية لتحسين التعليم ليس ذلك فحسب، بل وسوف تقيد التلاميذ، والمدرسين والأسر على أنحاء شتى .

تغيير دور التلاميذ،

إن التقييم الأصيل يغير دور التلاميذ في عملية التقييم . فبدلاً من أن يكونوا مجبيين سلبيين عن الاختبار فقط، يصبحون مشاركين نشطين في أنشطة التقييم، أنشطة تقييم تكشف ما يستطيعون عمله بدلاً من أن تبرز نواحي ضعفهم . وهذا التحول في التأكيد بالنسبة للتلاميذ كثيراً ما يؤدي إلى إنقاص قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات .

وقد يفيد التلاميذ من تنوع ومرونة إستراتيجيات التقييم الأصلية . وأدوات التقييم هذه تختلف عن الاختبارات المقننة، من حيث إنها يمكن تعديلها لتعمل عملاً جيداً مع التلاميذ ذوي القدرات المختلفة وذوي أساليب التعلم المتباينة والخلفيات الثقافية المتنوعة .

وأخيراً، فإن التقييم الأصيل يقدم للتلاميذ مهاماً وأعمالاً مشوقة وذات قيمة ومناسبة لحياتهم . وهي تتحداهم لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاماً ويعيدوا النظر في مشكلات ويبحثوا إمكانيات وبدائل . إنه يراعى الفروق الفردية ويقدم اختيارات، وأهم فائدة لهذا المدخل بالنسبة لكثير من التلاميذ هي أن يتكون لديهم اتجاه موجب نحو المدرسة والتعلم ونحو أنفسهم .

تغيير دور المدرسين،

إن التقييم الأصيل يغير دور المدرسين كما يغير دور التلاميذ، بينما نجد أن الاختبارات التقليدية تؤدي إلى صف متمركز حول المدرس يتطلب التقييم الأصيل حجرة دراسة متمركزة حول التلميذ بدرجة أكبر . وفي هذه الحجرة، يكون دور المدرس الرئيسي مساعدة التلاميذ على تحمل مسؤولية تعلمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتيين مجيدين .



والمدرسون الذين تحولوا إلى التقييمات الأصلية يقررون تحقق عدد من الفوائد. فهم بصفة عامة أكثر اندمجا في عملية التقييم، كمصممين لها وكمقومين. ونتيجة لذلك، أصبحوا قادرين على التأكد من أن التقييم يخدم أهداف المنهج التعليمي ذات القيمة. ويجد المدرسون أيضا أن التقييمات الأصلية توفر لهم معلومات يحتاجونها لمراقبة تقدم التلميذ وكذلك لتقويم إستراتيجياتهم التعليمية.

دور أكثر نشاطا للآباء،

إن حركة التقييم الأصلية تشهد أيضا دورا أكثر نشاطا للآباء في التقييم، ولقد جربت بعض المدارس استخدام آباء متطوعين كملاحظين ومقومين في تقييماتها الجديدة. ويشجع الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير أو الشهادات المدرسية في تقويم إنجاز وتحصيل التلاميذ، وأن يقوموهم من خلال البورتفوليو والأداء.

ولقد رحب بهذا التغيير كثير من الآباء. ولم يعودوا في حاجة إلى فهم الرتب المثنية والدرجات المكافئة أو المتكافئة لتقديرات الاختبار المقتن لكي يتوصلوا إلى فكرة عن مستوى عمل أطفالهم؛ ذلك أنهم يجدون أن التقييمات الأصلية تكشف عن معلومات واضحة وعبانية عن تقدم الطفل وعن إمكانياته الواعدة.

توسع نظرتنا للتقييم،

ويتقبل قادة حركة التقييم الأصلية بتفاؤل وترحاب حقيقة أن المدرسين يدرسون ليحصل التلاميذ على درجات عالية في الامتحانات. وهم يذهبون إلى أن المدارس ينبغي أن تدرس التلاميذ لكي يختاروا الاختبارات والامتحانات التي تخدم أهدافنا التربوية، وهذا يعني توسيع نظرتنا وروانا لأسباب التقييم Why وللموضوعه What، ولكيفية أو طريقة التقييم How.

أسباب التقييم:

في الماضي، أدرك المربون ثلاثة أغراض رئيسية للتقييم:

- * المسئولية والمساءلة accountability هل نحصل على عائد يساوى ما ننفق من مال على التعليم؟
- * المراقبة Monitoring: ما مدى إجابة ما يعمل؟ كأفراد، وكصف، وكمدرسة وكمنطقة تعليمية وكأمة؟



* توزيع التلاميذ Placement: أى التلاميذ ينبغى أن يوزع على البرامج الخاصة، وأيهم ينقل إلى صفوف أعلى، وأيهم يعالج، وأيهم يلتحق بالجامعة؟
ويضيف التقييم الاصيل إلى هذه القائمة غرضا أو هدفا آخر هو:

* النمذجة Modeling: ماذا نريد أن يدرس المدرسون وكيف يدرسون؟ ماذا نريد للتلاميذ أن يتعلموا وكيف يتعلمونه؟

وبهذه النظرة يصبح التقييم أداة تغيير؛ لأنه يزود المدرسين بنماذج عيانية للتعليم المرغوب فيه ولاداء التلميذ. وكلما أحدث التقييم تغييرات فى التعليم بتنمية القدرات التى صمم لتقييمها، كلما ارتفع صدقه الكلى أو النسقى Systemic Validity.

موضوع التقييم:

لقد استرشد المدرسون وواضعو الاختبارات لسنوات طوال بمبدأ أنه ما لا يمكن اختباره لا يستحق التدريس. وقد ترتب على ذلك تأكيد رائد على تدريس المهارات التى يسهل قياسها وللمحتوى المعرفى الذى يسهل اختباره.

وحركة التقييم الاصيل قلبت هذا المبدأ رأسا على عقب وأصبح المبدأ «إذا كان الموضوع جديرا بالتعلم فهو جديد بالتقييم». وإذا أردنا أن يكتب التلاميذ كتابة جيدة، ينبغى أن نقيم كتابتهم. وإذا أردنا أن يتعلم التلاميذ حل المشكلات باستخدام المعلومات الرياضية فينبغى أن يتيح لهم التقييم مثل هذه المشكلات والمسائل لحلها. وإذا أردنا أن يحلل التلاميذ المعلومات ويفسروها ويركبوها ويقوموها فينبغى أن نقيم هذه المهارات فى سياق له معنى.

وليس معنى هذا أن نتوقف عن تقييم المحتوى المعرفى، ففى التقييم الاصيل تكون المعرفة والمهارات أساسية ولا يمكن الاستغناء عنها، غير أنه فى مهام التقييم الاصيل يصبح المحتوى المعرفى وسيلة لغاية وليس غاية فى ذاته.

طريقة التقييم:

حين يفكر معظم الناس فى طريقة أو كيفية تقييم التلاميذ فلأنهم يفكرون فى الاختبار، غير أنه فى التقييم الاصيل، تكون الاختبارات شكلا من بين أشكال كثيرة للتقييم. وهذه الأشكال المختلفة للتقييم كثيرا ما تصنف فى ثلاث فئات عريضة تعتمد على نوع المعلومات التى توفرها عن التلاميذ:

* الملاحظات: أو المعلومات التى يجمعها المدرسون أساسا فى عملهم اليومى مع التلاميذ.



* عينات الأداء: أو النواتج المحسوسة التي تعتبر شاهدا على إنجاز التلميذ وتحصيله.

* الاختبارات: والإجراءات المشابهة للاختبار أو مقاييس تحصيل التلميذ، في وقت معين أو مكان بعينه.

ملاحظة ما يعمل عليه التلميذ:

يتنقل أو يتحول المدرس في الصف الدراسي ومعه كراسة تحضير الدروس ويسجل فيها ملاحظاته عن تلميذ أو آخر. هذا هو جوهر الملاحظة. ولكي نجعل الملاحظة أداة تقييم مقبولة وفعالة ينبغي أن تعالج ثلاث مسائل. وهى: كيف نجعل الملاحظة جزءا نظاميا من برنامج التقييم؟ وكيف نركز الملاحظة على ما نريد على الاغلب أن نعرفه عن التلميذ؟ وكيف نوثق الملاحظات دون أن نغرق أنفسنا بالعمل الورقي؟

اجعل الملاحظة نسقية:

ملاحظات المدرسين بطبيعتها غير نظامية ومبنية على الوقائع النادرة anecdotal. ومع هذا يمكن أن تكون الملاحظة جزءا أكثر نظامية ونسقية من برنامج التقييم باتباع الإرشادات البسيطة الآتية:

* لاحظ جميع التلاميذ.

* لاحظ بتواتر أو تكرار كبير وبانتظام.

* سجل ملاحظاتك كتابة.

* لاحظ ما هو نمطي وكذلك ما هو مختلف، فملاحظات الروتين قِيمة كملاحظات غير العادى.

* اجمع ملاحظات متعددة لتحسن الثبات، فمثال واحد لا يصنع ولا يشكل نمطا.

* أَلَف أو ركب الشاهد من سياقات مختلفة لتزيد من صدق الملاحظات.

ماذا تلاحظ؟

إن معرفة ما تريد أن تبحث عنه هام للتقييم المستند إلى الملاحظة. والملاحظ غير الخبير قد يصفى لقراءة تلميذ فلا يسمع إلا أخطاءه فى القراءة. والملاحظ ذو المعرفة قد



يتبين كيف يعالج التلميذ الكلمات غير المألوفة، وكيف يبنى المعنى أثناء القراءة، وبالمثل فإن الأب الذى ينظر إلى محاولات الطفل الصغير الأولى فى تعلم الكتابة قد يرى خربشة، ولكن المدرس الخبير الذى ينظر إلى نفس الخربشات قد يرى كاتباً ينمو وأنه بدأ يبنى مفاهيم هامة عن الخط والكتابة.

ومن أكثر الأدوات شائعة الاستخدام فى مساعدة الملاحظين على التركيز على ما يلاحظ: قوائم المراجعة النمائية Developmental Checklists. وهذه القائمة تصف السمات أو سلوكيات المتعلم التى ينبغى أن يقومها الملاحظ. وحين يتكرر استخدامها أثناء السنة الدراسية، فإن هذه القوائم النمائية توفر صورة واضحة عن تقدم التلميذ عبر الزمن.

ويمكن أن تعدل أو تطوع القوائم النمائية لكى تخدم أى غرض من أغراض الملاحظة. وهى تستخدم بصفة عامة فى الصفوف الابتدائية الأولى لتركز الانتباه على سلوكيات تعلم معينة مثل استخدام علامات الترقيم والوقف فى الكتابة. وفى البرامج التعليمية للطفولة المبكرة، يستخدم كثير من المدرسين قوائم مراجعة ثنائية لتساعدهم على متابعة تقدم تلاميذهم خلال مراحل النمو التى يمكن التنبؤ بها. ومن أمثلة قوائم النمو المستخدمة تلك التى تستخدم لتقييم النمو فى مهارات بناء المكعبات عند الأطفال الصغار الواردة فى الشكل (٣ - ١).

وثمة أداة مفيدة أخرى تساعد على تركيز الملاحظة وهى استمارة المقابلة interview sheet والتى تعرف أيضاً باستمارة تسجيل التداول أو الحوار. واستمارات المقابلة تتخذ صيغا كثيرة ويتوقف هذا على ما يأمل القائم بالمقابلة فى أن يلاحظه. وهى تتألف عادة من قائمة من الأسئلة يخطط المدرس فى أن يطرحها على التلاميذ فى صيغة فراغات فى الاستمارة لتسجيل الاستجابات، وتستخدم استمارة المقابلة فى برامج تعليم اللغة ككل بغية التوصل إلى استبصار عن كيفية شعور التلاميذ إزاء القصص التى قرأوها.

توثيق ما لوحظ:

ولكى تعتبر الملاحظات موثوقاً بها، ينبغى أن توثق، وتسجيل المعلومات يستغرق وقتاً. وأكثر ما يثير اهتمام المدرسين فيما يتعلق بالتقييم القائم على الملاحظة أنه يستغرق وقتاً طويلاً. ويصدق هذا على المدرسين الذين يدرسون فصولاً كبيرة. وبدون قدر من المساعدة الخارجية من متطوعين أو مساعدين يجد كثير من المدرسين أن من المحال تقريباً



أن يركزوا انتباههم على ملاحظة طفل واحد فى الوقت الواحد. ولا يتوافر وقت لتسجيل مكثف لما يلاحظونه.

ولقد توصل كثير من المدرسين إلى طرق ليستطيعوا تحمل عبء وقت الملاحظة، ومفتاح هذا أن نتوصل إلى نظام لآخذ المذكرات ولتسجيل الملاحظات التى تقلل وقت الكتابة والتسجيل إلى حده الأدنى.

وتتطلب معظم أنظمة حفظ سجلات الملاحظة صندوقاً للملفات، أو قاعدة بيانات فى الكمبيوتر بها ملف لكل تلميذ. حيث تجمع الملاحظات والمذكرات عن التلاميذ وتنظم خلال السنة الدراسية.

وبعض المدرسين يستخدمون صيغة بسيطة للصف لتسجيل المعلومات الوصفية السردية لوقائع عن التلاميذ كل أسبوع. وهذه الاستمارة أو الصيغة عادة بها أسماء التلاميذ على جانبيها الأيمن وأيام الأسبوع فى قمة الاستمارة. وفى نهاية كل أسبوع تنقل هذه المذكرات والملاحظات إلى السجل الخاص بكل تلميذ.

شكل (٣ - ١) مراحل نمو بناء المكعبات

مراحل نمو بناء المكعبات

- المرحلة (١): يحمل المكعبات ويتجول بها، ولا تستخدم فى البناء.
- المرحلة (٢): يبدأ البناء ويبنى الأطفال فى معظم الحالات إما صفوفاً أفقية من المكعبات أو عمودية أى مكعبات أحدها فوق الآخر. وهناك قدر كبير من التكرار فى نمط البناء المبكر.
- المرحلة (٣): التجسير: مكعبان بينهما مسافة ويربطهما مكعب ثالث (جسر).
- المرحلة (٤): التنسيج أو التطويق: توضع المكعبات بطريقة تؤدى إلى تنسيج مساحة.
- المرحلة (٥): حين يتم اكتساب تناول المكعبات بيسر، تظهر الأنماط الديكورية أو الزخرفية ويمكن ملاحظة قدر كبير من التماثل (السيمترية). والمباني بصفة عامة لا يطلق عليها أسماء.
- المرحلة (٦): تبدأ تسمية الأبنية للعب الدرامى. وقبل ذلك قد يسمى الأطفال أيضاً أبنيتهم ولكن الأسماء قد لا تتصل بالضرورة بوظيفة البناء.
- المرحلة (٧): كثيراً ما ترمز أبنية الأطفال لأبنية فعلية يعرفونها، أو قد يعيدون إنتاج هذه الأبنية، وهناك نزعة قوية نحو اللعب الدرامى باستخدام أبنية المكعبات.



استمارة مقابلة خاصة بالأدب أو القصة

التاريخ:
عنوان الكتاب:

اسم القارئ:
اسم القائم بالمقابلة:
المؤلف:

- ١ - ما الشخصية التي أحببتها بأكبر درجة في القصة؟
- ٢ - ما الشخصية التي أحببتها بأقل درجة في القصة؟
- ٣ - في أي مكان تجرى أحداث القصة؟
- ٤ - في أي زمان تحدث القصة؟
- ٥ - لماذا استحوذت القصة على ميلك واهتمامك وحافظت عليه؟
- ٦ - هل عمل المؤلف شيئا أدهشك؟
- ٧ - ما أكثر أجزاء القصة جلبا للحنن؟
- ٨ - ما أكثر أجزاء القصة جلبا للسعادة؟
- ٩ - هل أدى أي جزء من القصة بك إلى الضحك أو البكاء؟
- ١٠ - ما الذي ترغب في أن تسأل عنه المؤلف؟
- ١١ - ما الذي تعتقد أنك سوف تتذكره عن هذا الكتاب؟
- ١٢ - ما نوع الأشخاص الذي تعتقد أنه سيستمع بقراءة هذا الكتاب اعظم استمتاع؟











ولكى يقلل كثير من المدرسين وقت تحويل ونقل المذكرات، فإنهم يسجلون ملاحظاتهم على Self - Stick address labels أوراق يمكن تثبيتها أو لصقها في سجلات التلاميذ فيما بعد دون إعادة كتابتها. وبعض المدرسين يطبع صفحات وعليها أسماء تلاميذهم. وهذا يوفر في وقت كتابة المذكرات، ولكنه يعرفهم بنظرة عاجلة أي التلاميذ قد لوحظ حديثا، وأيهم لم يلاحظ.

والقوائم النماثية التي حسن تصميمها واستمارات المقابلة تساعد المدرسين على تسجيل معلومات نافعة بكفاءة. وقوائم المراجعة التالية تيسر متابعة نمو ملاحظة التلميذ وذلك بتسجيل تواريخ ملاحظتهم.

وبينما نجد كثيرا من المدرسين يضعون أنظمتهم في حفظ السجلات، فإن بعض المدارس بدأت في تجريب تقييمات أكثر نظامية تعتمد على الملاحظة وأنظمة للتوثيق أكثر



شكلية. وأحد هذه الأنظمة سجل اللغة في المرحلة الابتدائية الذي طور في بريطانيا في الثمانينيات والذي يوضع الآن موضع الاختبار في مدارس نيويورك، ونيوجيرسي وكاليفورنيا.

| سجل نمائي جماعي | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| التلميذ | | | | | | | | | | النمو الرمزي في الفن |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | |
| | | | | | | | ١١/٢ | ٩/١ | ٨/٢٩ | (أ) |
| | | | | | | ٨/٢٩ | | | | (ب) |
| | | | | | ٩/١٦ | ٨/٢٩ | | | | (ج) |
| | | | | | | ٩/١٥ | | | | (د) |

| سجل فردي لعالم نمائيه | | | | | الاسم: س |
|-----------------------|---|--|----------------------------------|---------------------------|----------|
| سجل لعب رمزي | | | | | |
| المرحلة (٥) | المرحلة (٤) | المرحلة (٣) | المرحلة (٢) | المرحلة (١) | |
| لعب سوسيو درامي | ليس شيئاً | شيء مختلف | شيء مشابه | شيء حقيقي | |
| | | | ٩/١٥ | ٨/٢٩ | |
| مراحل تهجي | | | | | |
| المرحلة (٥) | المرحلة (٤) | المرحلة (٣) | المرحلة (٢) | المرحلة (١) | |
| تهجي قياسي | حرف متحرك vowel as a place holder | حرف ساكن في أول الكلمة ووسطها وأخيرا | حرف ساكن في أول الكلمة وأخيرا | حرف ساكن في أول الكلمة | |
| | | | ١١/٢ | ٩/١٥ | |



ويتألف سجل اللغة الابتدائي من صيغتين من استمارة تألف كل منها من أربع صفحات تشكل سجلا كاملا لارتفاع طفل في النمو اللغوي خلال السنة الدراسية. والصيغة الأولى «ملاحظات وعينات» تستخدم في جمع البيانات عن خبرات الطفل في القراءة، وفي الأنشطة الكتابية وفي استخدام اللغة الشفوية على أساس منظم. وسنورد هنا الصفحة الأولى من هذه الصورة.

| سجل اللغة الابتدائي | | | | |
|--|-----|-------------|-------------|----------------------------|
| الاسم: | | | | السنة: |
| ١- التحدث والإصغاء: يوميات الملاحظات. | | | | |
| إن اليوميات التالية هي لتسجيل أمثلة من نمو استخدام الطفل للكلام من أجل التعلم والتفاعل مع الآخرين باللغة الإنجليزية و/ أو اللغات المجتمعية الأخرى. | | | | |
| وهي تشمل الأنواع المختلفة من التحدث (أي تخطيط حدث، وحل مشكلة، والتعبير عن وجهة نظر أو مشاعر، أو تقرير عن نتائج بحث، وحكي قصة. | | | | |
| لاحظ خبرة الطفل وثقته في تناول الأبعاد الاجتماعية للحديث (أي المبادأة في مناقشة، والإصغاء لإسهام آخر، وتقديم حيثيات للأفكار السابقة، وتشجيع الآخرين). | | | | |
| والمصنوفة توفر بعض السياقات الممكنة لملاحظة الكلام والإصغاء. والملاحظات التي تسجل في دفتر اليومية يمكن أن توضع في المصنوفة لتسجيل مدى السياقات الاجتماعية والمنهجية التعليمية التي تختار عينات منها. | | | | |
| سجل نمائى جماعى | | | | |
| سياقات التعلم | زوج | جماعة صغيرة | طفل مع راشد | جماعة صغيرة/ كبيرة مع راشد |
| قراءة تضافرية وأنشطة تحريرية | | | | |
| لعب، ولعب درامى وحكى | | | | |
| دراسات بيئية ويحث تاريخى | | | | |
| بحوث رياضيات وعلوم | | | | |
| تصميم، بناء، فنون حرفية ومشروعات فن | | | | |
| ملاحظات وسياقاتها | | | | |
| تواريخ: | | | | |

ويتم تلخيص بيانات الملاحظة على نحو دورى على يد المدرسين فى صيغة أخرى، «سجل اللغة الابتدائى» ويكمل هذه الملخصات ملاحظات أعضاء الهيئة التدريسية الآخرين والمعلومات المستقاة من لقاءات المدرس مع الآباء والتلاميذ. وتنتهى الصيغة بجزء من المعلومات وتوصيات المدرس الذى سيدرس التلميذ فى السنة التالية.

لقد كان سجل اللغة الابتدائى ناجحا كأداة تقييم لأنها توفر صورة حسنة التوثيق خصبية عن تقدم التلميذ فى الفنون اللغوية. وهى كذلك تحسن التدريس. وكما لاحظ مدرس أول «إنها تحول حقيقة دون استطراد المدرسين فى التحدث وتجعلهم يصغون ويستمعون».

تقويم عمل التلاميذ، التقييم بالبور্তفوليو،

البور্তفوليو وهو ماعون يضم الشاهد على مهارات الفرد وأفكاره وميوله وإنجازاته. ويمكن أن يكون إضبارة أو ملفا مليئا بأوراق منتقاة، أو مذكرات مزخرفة تعرض عينات من الكتابة المنقحة، أو قرص ليزر ذا تكنولوجيا عالية يخزن صورا لإنجازات التلميذ. وأيّا كانت الصيغة التى يتخذها البور্তفوليو، ينبغى أن تكون أكثر من مجرد مجموعة من المواد. والبور্তفوليو الحسّن التصميم يحتوى على مجموعة حسن تنظيمها من الأعمال. تشكل كلا.

ويختلف البور্তفوليو عن الاختبار، الذى يزودنا بلقطة سريعة من إنجاز التلميذ أو تحصيله فى زمان معين ومكان بعينه، إن البور্তفوليو يوثق التعلم عبر الزمن. وهذا المنظور البعيد المدى هو الذى يجعل البور্তفوليو أداة تقييم نافعة. وإذا نظر إلى البور্তفوليو بمفرده فإنه يمكن أن يكشف عن تقدم تلميذ فى مهارة معينة أو مادة أو موضوع معين. وإذا نظر إلى مجموعة من هذه المواد (البور্তفوليو) فإنه يمكن استخدامها لتقويم المنهج التعليمى والتعليم داخل الصف، وعبر المنطقة التعليمية وعبر المحافظة والقطر.

والتقييم بالبور্তفوليو يمكن أن يبرهن على أنه ملائم على وجه الخصوص للتلاميذ المحرومين ثقافيا أو الذين لديهم إعاقات لغوية. وكثيرا ما يخشى التلاميذ الاختبارات التقليدية، عارفين أنهم سوف يحصلون على درجات منخفضة. والتغذية الراجعة الإيجابية التى يتلقاها التلاميذ المحرومون ثقافيا حين يتبادلون الحديث عن البور্তفوليو الخاص بهم، أو مع أعضاء الأسرة والأتراب يمكن أن تحول التقييم من خبرة مثبثة للهمة إلى خبرة داعمة ومساندة ورافعة للروح المعنوية.



الهدف من البورتفوليو،

البورتفوليو الذى حسن تصميمه يمكن أن يحقق أربعة أهداف متميزة: يمكن أن:

- * يتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه.
- * يتيح للآباء والمدرسين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل التلميذ.
- * يتيح للمدرسين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية.
- * يتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين فى عملية التقييم.

والهدف الأخير على وجه الخصوص له أهمية خاصة عند المدرسين. إن العملية البسيطة فى جمع البورتفوليو تتطلب إصدار أحكام عن العمل الذى يضمن فى البورتفوليو وأسباب التضمن. وللقيام بهذا ينبغى أن يطبق التلاميذ معايير التقييم على جهودهم. وهم أثناء عملهم هذا، يبدأون فى تنمية عادة تقييم الذات. إن أعظم ميزة فى البورتفوليو هى تقويم الذات؛ ذلك أن التقييم بالبورتفوليو يتيح للتلاميذ سبيلا للسيطرة على تعلمهم، ويشجع الملكية والافتخار وتقدير الذات.

استخدام البورتفوليو،

البورتفوليو إذن هو جمع نسقى أو نظامى لأعمال التلميذ أو الطالب خلال فترة طويلة من الزمن. ومثال ذلك قد يجمع الطلاب أمثلة من مقالاتهم وأشعارهم وأعمالهم فى الفن. ومع ذلك فإن محتويات البورتفوليو لا تقتصر على النواتج التى يمكن عرضها على الورق: قد تضم شرائط صوتية مسجلة، وشرائط فيديو، أو أشياء صنعها الطالب. وبعض البورتفوليات ثنائية فى طبيعتها. وتدخل النواتج المختلفة فى البورتفوليو لتبين كيف تحسن الطالب خلال فترة من الزمن. ولكن آخرين قد يضعون فى البورتفوليو أفضل عمل للطالب وحسب باعتباره انعكاسا وتمثيلا لإنجازه النهائى.

ودعاة البورتفوليو يقدمون مجموعة من المقترحات لكى يستخدم على نحو فعال، وهم يوصون بما يأتى:

- * راع الغرض المحدد الذى سوف يستخدم البورتفوليو من أجله.
- * أدمج الطلاب فى اختيار محتوى البورتفوليو.
- * حدد وميز المحكات التى ينبغى أن يتم اختيار النواتج على أساسها وكذلك تقويمها.



- * شجع الطلاب على تأمل النواتج التي يضعونها في البورتفوليو والتفكير فيها.
- * تذكر نواحي القوة ونواحي الضعف في استخدام البورتفوليو في التقويم النهائي أو التجميعي.

الالتفات للغرض من استخدام البورتفوليو:

أنواع مختلفة من البورتفوليو تفيد وتخدم أغراضا متباينة، فالبورتفوليو النمائي - أى الذى يضم نواتج الطالب أثناء السنة الدراسية أو حتى لفترات زمنية أطول - مفيد جدا إذا أردنا أن نرى ما إذا كان التلاميذ يحققون تقدما معقولا نحو تحقيق الأهداف التعليمية طويلة المدى. وهذه البورتفوليات أيضا قيمة ومفيدة فى أن تظهر للطلاب أنفسهم مدى ما حققوه من تحسن. ويقابل هذا أن بورتفوليو أفضل عمل تكون فائدته أعظم فائدة فى تلخيص وتمثيل التحصيل، أو الإنجاز النهائي للتلاميذ، ولعله طريقة لتوصيل إنجازات الطلاب للآباء، ولدرسيهم فى المستقبل، وللمستولين عن القبول بالكليات والجامعات (Airasian, 1994, Arter & Spandel, 1992).

دمج الطلاب فى اختيار المحتويات:

وينبغى على الطلاب أنفسهم أن يقدروا أى إنتاجهم يوضع فى البورتفوليو (Popham, 1995, Stiggins, 1994)، وهذه الممارسة تتيح لهم أن يشعروا بقدر من الملكية والحياة للبورتفوليو الخاص بهم، ونتيجة لذلك يستطيعون أن يحسنوا إحساسهم بعزيمة ذاتية Self - determination ودافعية نابعة من الذات للتعلم.

وفى نفس الوقت ينبغى أن نزود طلابنا بالسقالات Scaffolding أو المساندة التي يحتاجونها للقيام باختيارات مناسبة. ومن بين الطرق الفعالة لعمل هذا إعداد جدول للقاءات دورية مع كل طالب لمناقشة الإنتاج أو النواتج التي تعكس وتعبّر على أفضل نحو وتمثل إنجازاته وتحصيله. وقد يدمج المدرس الأبوين فى مثل هذه اللقاءات وهى إستراتيجية ممتازة لتنمية تواصل واتصال فى ثلاثة اتجاهات بين المدرس والطالب والوالدين. وقد نريد أن تقدم أمثلة من بورتفوليات أعدها طلاب آخرون، وعلى أية حال، ينبغى أن نعمل هذا إذا استطعنا فحسب أن نحافظ على سرية هوية التلميذ.

تحديد وتمييز محكات الانتقاء والتقييم:

وكطريقة لتوفير ممارسة إضافية، من الضروري أن نميز ونحدد المحكات التي ينبغى على الطلاب استخدامها للقيام باختياراتهم، وكذلك إذا أمكن المحكات التي نقوم بها فى النهاية البورتفوليو كله. وفى بعض الحالات، قد نريد أن ندمج طلابنا فى عملية



تحديد وتمييز هذه المحكات. ومثل هذه الإستراتيجية تنمى وتحسن إحساسهم بقدرتهم على الحسم والعزم الذاتى؛ ويمكن أن تحسن أيضا فهمهم للخصائص الأكثر أهمية فى المشروعات المستقبلية والتعيينات.

شجع التأمل الذاتى والتفكير Self - reflection.

وبالإضافة إلى أمثلة من عمل التلاميذ، تضم كثير من البورتفوليات توثيقا يصف كل منتج أو ناتج وأسباب ضمه فى البورتفوليو (C. M. Carey, 1994, F. L. Paulson et al., 1991). وكمثال توضيحي التفت إلى الكيفية التى يشرح بها طالب فى حصة كتابة إبداعية اختياره لقصتين وضعهما فى البورتفوليو.

ولقد كتبت هذه القصة القصيرة فى أكتوبر الماضى. لقد كانت أول محاولة لى فى الكتابة الإبداعية. إنها تضم صراعا، مؤيدا ومعارضا وذروة أحداث، وحلا نهائيا للصراع. وعلى الرغم من توافر العناصر الأساسية للقصة فى هذه الحبكة إلا أن الشخصيات لم يتم تطويرها بدرجة كبيرة. وكذلك، أعتقد أن حل عقدة القصة يحتمل أن يحدث فى الحياة الواقعية.

لقد كتبت هذه القصة الثانية فى أبريل، وهى بالتأكيد أفضل من القصة التى كتبتها فى أكتوبر، ففيها عدد أكبر من الشخصيات، ولكل منها شخصيته المميزة. والجزء الأول من القصة يومئى إلى بعض الأشياء والأحداث التى تحدث فيما بعد وتسلسل الوقائع والأحداث أكثر واقعية. وهى ليست حالة حيث يعيش كل فرد سعيدا بعدها.

إن هذا التوثيق يشجع الطلاب على التأمل والتفكير والحكم على عملهم بطرق نحن عادة كمدرسين نمارسها. وهكذا، فإن من المحتمل أن نمى مهارات ملاحظة الذات وتقييم الذات والتى يتبناها أصحاب النظريات المعرفية الاجتماعية، وبعبارة أخرى، سوف يساعدهم هذا على تنمية القدرات على تنظيم الذات وهى أساسية لنجاحهم فى المدى البعيد.

تذكر نواحى القوة ونواحى الضعف فى البورتفوليو:

لاستخدام البورتفوليو ميزتان. أولاها أنها تعكس الطبيعة المعقدة للإنجاز الطلاب. وكثيرا ما نفعل هذا عبر فترة زمنية طويلة وبطرق لا تستطيع أن تحققها التقديرات المفردة سواء أكانت فى صيغة حروف أ، ب، ج، د... إلخ أم غير ذلك. وثانيتهما أنها توفر ما نستطيع من خلاله أن نربط التقييم والتعليم فى نسيج واحد؛ ذلك أن الطلاب يحتمل أن يضعوا فى البورتفوليو إنتاجا قد نكون كلفناهم به أساسا لأغراض



تعليمية، وسوف يبدأون فى تطبيق محكات موضوعية عادلة حين يقومون عملهم هم. وفى الحق، أن البورتفوليو يؤثر أحيانا فى طبيعة التعليم الحادث ذاته؛ لأن التركيز ينصرف إلى المهارات المركبة، ومن هنا يزداد احتمال تدريس المدرسين لهذه المهارات (Koretz et al., 1994).

وفى نفس الوقت ينبغى علينا أن نلاحظ الخصائص الأساسية الأربع التى ينبغى أن تتوافر فى أدوات القياس والتقويم RSVP أولا، حين يتم تقدير البورتفوليو على نحو ما، فإن هذا التقدير كثيرا ما لا يكون ثابتا، أى قد يكون هناك قدر قليل من الاتفاق بين المدرسين عن كيف ينبغى تقدير بورتفوليو معين. وفضلا عن ذلك، فإن لدينا مشكلة تقنين واضحة؛ لأن كل بورتفوليو سوف يضم مجموعة فريدة من النواتج، وسوف يقوم كل طالب على أساس معلومات مختلفة. وينبغى أن ننظر فى إمكانية أن يكون هناك مشكلة تتعلق بالصدق أيضا. إذ ينبغى أن يضم البورتفوليو عددا كافيا من العينات بحيث تكون ممثلة لأدائه وما حققه من الأهداف التعليمية. وأخيرا، وليس آخر، ينبغى أن ندرك أن البورتفوليو إذا استخدم على نحو سليم، فإن من المحتمل أن يستغرق قدرا كبيرا من وقت المعلم، أثناء الحصص وبعدها، وفى هذه الحالة على الأقل فإنه أقل من الناحية العملية من الطرق الأخرى التى تلخص أو تعطى صورة ملخصة عن تحصيل التلميذ. وكل هذا لا يعنى القول أننا ينبغى أن نتجنب استخدامه. وإنما يعنى أننا ينبغى أن نستخدمه بحرص فى التقويم النهائى أو التجميعى لما أنجزه تلاميذنا.

محتوى البورتفوليو:

إن من أوائل الأسئلة التى علينا الالتفات إليها حين ننظر فى التقييم بالبورتفوليو هو ما ينبغى أن يضمن فيه. وكما يظهر الشكل التالى تبدو الإمكانات بغير نهاية:

| محتوى البورتفوليو | | |
|---|--|---|
| <p>سجلات قصصية</p> <p>كتابة تأملية</p> <p>مراجعات وتقييم أتراب</p> <p>شرائط فيديو</p> <p>صور</p> <p>موضوعات إنشاء</p> | <p>شرائط تسجيل سمعية</p> <p>مسودات ميدانية</p> <p>توصيفات</p> <p>أعمال فنية (الفن)</p> <p>رسوم تخطيطية</p> <p>لوحات ورسوم بيانية</p> | <p>مذكرات لقاءات وحوارات</p> <p>تقارير جماعية</p> <p>نواتج أعمال على الكمبيوتر مطبوعة</p> |



إن ما يدخل فى البورتفوليو يتوقف على الغرض منه . وهل يستخدم أساسا لتشجيع تقييم الذات؟ هل يستخدم لتقييم المدرس للتلاميذ كأفراد؟ هل يستخدم لأغراض تقييمية أعرش وأشمل؟ وسوف يتفاوت المحتوى مع تفاوت الجمهور المستهدف . من الذى سينظر فى البورتفوليو؟ هل هم التلاميذ؟ أم الأسر؟ أم المدرسون؟ أم الإداريون المسئولون؟ أم أرباب الأعمال الذين يحتمل تشغيلهم للطلاب؟ وأخيرا ، فإن ما يوضع فى البورتفوليو سوف يعكس ما يريد الجمهور المستهدف أن يراه أفضل عمل للتلميذ؟ سجل للعملية من المسودات الأولى إلى المنتج النهائى؟ شواهد على النمو والتغير عبر الزمن؟

وتشكل الأمثلة التى حسن انتقاؤها والتفكير فيها من عمل التلميذ محور البورتفوليو عادة وعينات العمل ، على أية حال ، تخبرنا بجانب من القصة فحسب؛ ولهذا السبب فإن معظم البورتفوليات تضم تقييمات للذات وتعبيرات تأملية وهذا ما كتبه طالب فى الصف الثامن - أو الثانى الإعدادى - عن نموه كشاعر بعد تأمل وتفكير ووضعه فى إضبارة (البورتفوليو) .

لقد كانت قصائد بسيطة جدا فى البداية ، وكانت كلها مقفاة على قافية واحدة وهى التى أعرفها . ثم بدأت أجرب أن أعبر عن مشاعر وأفكار ، دون أن أبذل جهدا كبيرا حول القافية والوزن ، أى أن أعبر وفق مشاعرى . ولقد مارست هذا لمدة شهرين . ثم بدأت أختصر قصائدى وأحبكها للتوصل إلى معنى أعمق . ووجدت أنه قد يكون من المفيد أن أتخلص من كتابة أدوات الشرط وأدوات التعريف . والآن أنا أركز على شئ مختلف . أنا لا أحاول أن أكتب عن كيفية شعورى ، بل أكتب مجازات واستعارات وصورا شعرية .

تقويم البورتفوليو:

إن طريقة تقويم البورتفوليو تعتمد على الغرض منها ، ففى حجرات الدراسة وحيث يكون أحد أهداف استخدام البورتفوليو تشجيع عادة تقييم الذات ، كثيرا ما يطلب المدرسون من التلاميذ أن يحددوا محكات تقويمهم . وأن تصاغ بلغتهم . فقد يرى التلاميذ أفضل كتابة هى عندما تكون أصيلة وتستخدم جملا ذات بنىات متنوعة ، وتظهر اهتماما بالقارئ ومراعاة له وأن يشعر الكاتب أو المؤلف بالفخر لأنه كتب هذا العمل .

وحين يكون الغرض قياس نمو التلميذ وتتبعه فئمة بعض الجدل عن كيف ينبغى أن يتم القيام بهذا باستخدام البورتفوليو . ونجد فى جانب أولئك الذين يعتقدون أن تحديد مستويات ومعايير للمدرسة على مستوى المنطقة التعليمية لتقييم البورتفوليو يمثل لطمة قوية للتقنين وسوف يودى إلى تجميع التلاميذ فى فئات مرة أخرى . وهؤلاء الذين يتبنون هذه النظرة يذهبون إلى أن المدرسين ينبغى أن يتركوا بمفردهم لتقويم البورتفوليو وفقا لمعاييرهم ونظمهم فى تقدير الدرجات . وفى الجانب الآخر لهذا الجدل أولئك الذين

يعتقدون بوجود حاجة إلى معايير ومستويات لضمان قدر من الاستمرارية ولمواجهة المسألة في التقييم. والمستويات أو المعايير التي تطبق على تقييم البورتفوليو ينبغي أن تنمى في إطار التوقعات المحلية بالنسبة للتلاميذ وتوقعات المنطقة أو المحافظة أو الدولة.

وحين يستخدم البورتفوليو لتقويم البرامج التعليمية في المنطقة أو المحافظة، فإن مستويات ومعايير التقييم تكون ضرورية كما هو واضح. وكذلك بعض وسائل المعايير (اختيار عينات) أو اختيار مجموعة فرعية من البورتفوليات تمثل المجتمع الطلابي كله.

وفي دراسة استطلاعية لتقييم الكتابة على أساس البورتفوليو تم القيام بها في درهام نيوها ميساير قوم الباحثون برنامج الكتابة للصف الخامس على مستوى المنطقة التعليمية بتحليل عينة تم اختيارها عشوائيا تتألف من البورتفوليات الخاصة بـ ٢٧ تلميذا. ولقد اتضح أن التكاليف والوقت المتضمنين في هذا الجهد والعمل كانا مسوغين على نحو إيجابي بالنسبة لتكاليف تقييم جميع تلاميذ الصف الخامس باستخدام اختبار تحريري موقوت. وأن التقييم بالبورتفوليو على أية حال أسفر عن معلومات أكثر تفصيلا عن تعبير التلاميذ الكتابي عن اختبار في الإنشاء. وبين هذا التقويم أيضا أن الاختبار الموقوت قد قدر قدرة كثير من التلاميذ على الكتابة تقديرا أقل مما يستحقون حقيقة.

استخدام النتائج:

يستخدم البورتفوليو في كثير من المدارس ليكمل الطرق التقليدية في كتابة تقارير عن تقدم التلميذ، وخاصة للآباء وتعد مدرسة كرو أيلاند في وينيتكا إلينوى «Crow Island School in Winnetka, Ill» سلسلة من أمسيات البورتفوليو «Portfolio Evenings» كل سنة حيث تلتقى مجموعات صغيرة من التلاميذ مع آبائهم لعرض البورتفوليو. وبينما يتواجد المدرس لكي يضيف تعليقات، فإنه يتوقع من التلاميذ أن يديروا اللقاء وهم يفعلون ذلك. ولقد ترك ذلك انطبعا عند الآباء والمدرسين لما أظهره التلاميذ من قيادة واستقلال حتى التلاميذ الصغار وذلك أثناء عرضهم لإنجازاتهم.

ولقد مضت مدرسة ابتدائية في «كولورادو» خطوة أبعد في استخدام البورتفوليو حين تخلصت من الشهادات المدرسية ومن اجتماعات الآباء مع المدرسين مفضلة استخدام تقارير التقدم المعتمدة على البورتفوليو ولقاءات الأب، والمدرس، والتلميذ. ولقد كشفت دراسة مسحية لنظام التقييم الجديد عن أن حوالي ثلثي الآباء اعتقدوا أن التقارير التي تبين تقدم التلاميذ زودتهم بصورة واضحة عن إنجازات أطفالهم ولكنهم مع ذلك يفتقدون التقديرات بالحروف التي كانت تستخدمها المدرسة في الماضي؛ ولذلك عدلت المدرسة وأعدت هذه الشهادات المدرسية أو التقارير التي تضم تقديرات للتلاميذ بالإضافة إلى ممارستها للتقييم بالبورتفوليو.



وتستخدم فرمنت Vermont المعلومات المكتسبة من التقييم بالبورترفوليو لتقويم وتحسين برامج تعليم التعبير الكتابي وتعليم الرياضيات عبر الولاية كلها. وفى إحدى المدارس، على سبيل المثال اكتشف المدرسون نقصاً له دلالاته فى عينات الشعر حين قوموا بورترفوليو التلاميذ وفقاً للمعايير ومستويات الولاية، والسبب أن مدرسى هذه المدرسة قوموا الشعر مرة واحدة فى نهاية السنة الدراسية، ولم يعطوه حقه.

عينة من البورترفوليو:

لقد ازدهر الاهتمام بتقييم البورترفوليو عند كل مستوى من مستويات التعليم فى السنوات القليلة الماضية ولقد اقتصر فى البداية على الآداب والفنون اللغوية والفن، ولكن البورترفوليو يستخدم الآن فى الرياضيات، والعلوم، والعلوم الاجتماعية بل ولقد توصل عدد قليل من المدارس إلى تطبيقات غير مألوفة. وفيما يأتى خمسة استخدامات مختلفة للبورترفوليو فى التقييم.

بورترفوليو الجبر:

قررت إحدى المدارس فى مدرسة متوسطة فى كاليفورنيا عام ١٩٨١ أن تجرب استخدام البورترفوليو فى صف تدرسه الجبر وعندما بدأت ممارستها لهذا التقويم قررت نتيجة تجارب الطلاب جعله جزءاً دائماً من عملية التقويم لبرنامج الرياضيات.

الأغراض:

- * تشجيع تقويم التلميذ لذاته.
- * تكملة الوسائل التقليدية فى وضع الدرجات والتقدير.
- * توفير معلومات لتقويم البرنامج التعليمى.

المحتويات:

- * خمسة عناصر يختارها التلاميذ تمثل معرفتهم فى الرياضيات وجهودهم.
- * جدول محتويات.
- * فقرة شخصية تشرح أهمية كل قطعة أو عنصر.

ولقد كتب أحد التلاميذ:

لقد اخترت هذه الأوراق ووضعتها فى البورترفوليو الخاص بى؛ لأنها تظهر أفضل عمل لى، وأسوأ عمل. إنها تصور كلا الجانبين من أدائى الأكاديمى فى الرياضيات فى هذا الفصل.

التقويم:

ولقد أتاحت هذه المدرسة للتلاميذ أن يصحح أو يقدر كل منهم بورترفوليو الآخر مستخدماً استمارة تقدير قدمتها للتلاميذ ثم أضافت عليها تعليقاتها وقررت أن التلاميذ



أفادوا من التغذية الراجعة المباشرة، ووجدوها معينة لهم على رؤية ما عمله الآخرون في بورتفولياتهم.

الاستخدامات:

ولقد استخدمت المدرسة درجات البورتفوليو كمكون من مكونات درجات وتقديرات الفصل الدراسي. وقررت أيضا استخدام ما تعلمته من بورتفوليات تلاميذها في إعادة تقويم منهجها التعليمي حيث كتبت:

«لقد أصبح واضحا لي من وقت مبكر أنه إذا كنت أريد تنوعا في بورتفوليات تلاميذي، فإن على أن أوفر لهم تعيينات أو واجبات متنوعة. ولقد غيرت منهجي التعليمي ليتيح فرصا أكثر لحل مشكلات مع شروح وتوضيحات تحريرية. ولقد شجعت تلاميذي على أن يحلوا مشكلتين موقفتين طويلتي الأمد. وفي الماضي، بالرغم من أنني عرفت أن تلاميذ صفوفي في الجبر قد وجدوا مثل هذه المشروعات مشوقة ومثيرة لاهتمامهم، إلا أنني قد تشككت في قيمتها الباقية، والآن أرى أن هذه المشكلات أو المسائل هي تلك التي يتذكرها التلاميذ وتبقى في عقولهم أكثر من غيرها.

بورتفوليات مهارات التشغيل،

ولقد جعلت ميشيغان «Michigan» البورتفوليو في محور جهود الولاية على اتساعها لتعد الطلاب لسوق العمل. وفي عام ١٩٩٠ أعدت برنامجا رائدا سوف يتيح بالتدريج لكل تلميذ أن يكون بورتفوليو شخصيا بالمهارات التي يمكن أن تساعده على التوظيف Employability Skills portfolio. وهذه الدراسة الرائدة شملت أكثر من خمسة آلاف تلميذ من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر في التعليم العادي والتربية الخاصة والمهنية. ولقد طورت كل مدرسة مشاركة في الدراسة الرائدة مدخلها أو طريقتهما نحو تنفيذ عملية البورتفوليو.

الأغراض:

- * تمكن التلاميذ من اكتشاف مهارات التشغيل وتنميتها وتقويتها وتوثيقها.
- * تساعد جميع التلاميذ على اكتساب المهارات التي يحتاجونها في الوظيفة أو العمل سواء خططوا للعمل وهم بالمدرسة، أو بعد التخرج أو بعد الكلية واكتساب الثقة التي يحتاجونها.

- * توفر بيانات لتقويم البرنامج.

المحتويات:

- * مرشد يوفر المعلومات المطلوبة للتلاميذ والمدرسين.
- * بروفيل بمهارات التشغيل.



* شاهد على اكتساب التلميذ لمهارات التشغيل فى النواحي الأكاديمية Academics، والإدارة الشخصية Personal management، والعمل فى فريق. وهذا الشاهد قد يضم عينة من العمل المدرسى، والجوائز، واليوميات، وخطابات من المدرسين وأصحاب العمل، وخلاصة عن إنجازات الشخص Resume، وخطة شخصية للعمل المهني Personal Career plan، وتوثيقا لعضوية فى فريق أو جماعة، ومقالات إخبارية وصورا وشرائط فيديو لمشروعات أنجزت.

جدول (٣ - ١) بروفييل مهارات التشغيل

Employability Skills Profile

المهارات الأكاديمية Academic Skills

- * يقرأ ويفهم المواد المكتوبة.
- * يفهم اللوحات البيانية والرسوم البيانية Charts & Graphs.
- * يفهم الرياضيات الأساسية.
- * يستخدم الرياضيات لحل المسائل والمشكلات.
- * يستخدم مهارات البحث ومهارات المكتبة.
- * يستخدم معرفة ومهارات متخصصة لإنجاز عمل.
- * يستخدم أدوات ومعدات.
- * يتحدث باللغة التى يتم بها إنجاز العمل التجارى أو الصناعى (لغة الأعمال) business.
- * يكتب باللغة التى تنفذ بها ويدار العمل التجارى أو الصناعى (لغة الأعمال).
- * يستخدم الطريقة العلمية لحل المشكلات.

مهارات الإدارة الشخصية Personal Management Skills

- * يواظب على الحضور إلى المدرسة/ يعمل يوميا وفى التوقيت المحدد.
- * يلتزم بالتواريخ المحددة للمدرسة/ والعمل.
- * ينمى خططا لمجرى حياته (مهنة).
- * يعرف نواحي القوة الشخصية ونواحي الضعف.
- * يبرهن على ضبط الذات.
- * يلتفت أو ينتبه للتفاصيل.
- * يتبع التعليمات التحريرية والشفوية Instructions.
- * يتبع التوجيهات المكتوبة والشفوية Directions.
- * يعمل دون إشراف.
- * يتعلم مهارات جديدة.
- * يتوصل إلى طرق جديدة لإنجاز العمل أو المهمة ويقترحها.

مهارات عمل الفريق Teamwork Skills

- * يشارك بنشاط فى جماعة.
- * يعرف قواعد الجماعة وقيمها.
- * يصنف لأعضاء الجماعة الآخرين.
- * يعبر عن أفكار لأعضاء الجماعة الآخرين.
- * يكون حساسا لأفكار أعضاء الجماعة وروايم.
- * يكون مستعدا لحل وسط إذا كان ذلك ضروريا لتحقيق الهدف على أفضل نحو.
- * يكون قائدا أو تابعا ليحقق الهدف على أفضل نحو.
- * يعمل فى أوضاع متغيرة ومع أناس ذوى خلفيات مختلفة.



- * مرشد صمم لتشجيع المشاركة الوالدية فى عملية البورتفوليو.
- * ورقة تلخص المهارات التى تستخدم فى الإعداد لمقابلة شخصية طلباً لوظيفة.

التقويم؛

يتفاوت التقويم من مدرسة إلى مدرسة. ومن المداخل الواعدة أن يتوافر ممثلون لرجال الأعمال المحليين ليراجعوا البورتفوليو ويزودوا التلاميذ بتغذية راجعة عن نواحى قوتهم ونواحى ضعفهم مع تقديم للماعات مفيدة تساعد على تحسين مهاراتهم وتوثيقها.

استخدامات:

إن منظمى المشروع يعملون على إيجاد نظام تقدير درجات له معنى يصلح لتقويم بورتفوليو مهارات التشغيل على نطاق واسع. إن هدفهم توفير تغذية راجعة للمناطق التعليمية المحلية وللمحافظات أو الولايات تيسر لهم تقويم البرنامج وتحسينه.

بورتفوليات فنون الكتابة المسمى برويل،

Arts PROPEL writing portfolios:

إن هذا البرنامج هو مشروع تعاونى لمدة خمس سنوات يقوم على البحوث التى أجريت فى مشروع هارفرد Harvard Project Zero والذي يذهب إلى أن القدرة الفنية artistic شكل من الذكاء ينبغى أن يلقى الرعاية والتنمية من قبل المدارس كغيره من الذكاءات. ولقد جمع المشروع الفنانين والمربين من مشروع هارفرد «زيرو» وباحثين من «الخدمة الاختبارية التربوية» Educational Testing Service ليتعاونوا مع المدارس العامة فى «بيتزبرج»، بهدف تحويل تعليم الفنون (التربية الفنية) من مادة هامشية إلى جزء أساسى من المنهج التعليمى، ويركز البرنامج الذى أسفرت عنه جهود هؤلاء الخبراء وتضافرهم على ثلاثة مجالات: الموسيقى، والفنون البصرية Visual arts، والكتابة الإبداعية.

ولقد درس التلاميذ لكى ينموا مهاراتهم فى هذه المجالات عن طريق عملية إبداعية ذات ثلاث مراحل تتضمن: الإنتاج Production، والإدراك Perception والتأمل Reflection (والذى يطلق عليه PROPEL). وبورتفوليو التلميذ يعتبر جزءاً هاماً من دروس التربية الفنية فى هذا المشروع.

الأغراض:

- * توفير شاهد على النمو والتغير.
- * تشجيع التأمل وتقييم الذات.



| First Draft | Second Draft | Third Draft |
|--|---|--|
| <p>1/ The goose strutted on the shore in the dried out grass and the sun bleached straw as if it blew The reasons why the ducklings splashed in the water by the road and why the truck that ramblbed it's way along the high way stopped to gaze at the broken only by the splash of water against more water and the repeated flap of the geoses" webbed feet against the shore.</p> | <p>2/ The goose strutted on the shore in the dried out grass and the sun bleached straw as if it Knew. the reasons why the ducklings splashed in the water by the road, and why the truck, that at first ramblbed it's way along the high way, stopped to gaze in total appreciation with and just remembered memores mixed in the broken stillness, broken only by the splash of water against more water and the repeated. Flap of the geoses webbed feet against the soft earth.</p> | <p>3/ The goose strutted on the shore, in the dried out grass and the sun bleached straw as if it knew. The reasons why the ducklings splashed in the water by the road, and why the truck, That at first ramblbed it's way Along the high way. Stopped to gaze in appreciation with just remembered memores Mixed in the broken stillness, Broken only by the splash of water against more water and the repeated. Flap of the geoses webbed feet against the soft earth.</p> |

- * توثيق العملية الإبداعية من بدايتها إلى المنتج النهائي .
- * توثيق الاعمال التي أنتجها التلميذ على تنوعها عبر الزمن أى عبر المدى كله .
- * تكوين ثقافة بورتفوليو Profolio Culture فى الصفوف التى تدرس الفنون على أساس هذا المشروع .

المحتويات:

- وبينما لا يوجد بورتفوليات معيارية فى تعلم الفنون فى هذا البرنامج ROPEL فإن كتابة البورتفوليو قد تضم بعض العناصر الآتية أو جميع هذه العناصر:
- * كتابة بيان مفصل أو قائمة تناقش خبرة التلميذ ككاتب .
- * بيوجرافيا (سيرة) لعمل توضح عملية الكتابة كلها من المسودة الاولى إلى المنتج النهائي .
- * مقطوعة هامة من كتابة التلميذ مصحوبة بأسباب اختيارها وتأملات عن خبرة كتابة هذه المقطوعة .
- * موضوع كتبه راض عنه ، وموضوع غير راض عنه مع مناقشة الخصائص التى أدت إلى اختيارهما .
- * اختيار التلميذ لبند حر مع بيان أسباب هذا الاختيار .
- * بديل آخر يختار على أساس التفاوض بين المدرس والتلميذ إذا كان هناك حاجة لتوثيق مدى عمل التلميذ وتفاوت إنتاجه .
- * التأملات والتعليقات النهائية عن المقطوعات التى تم اختيارها للبورتفوليو وعن نمو التلميذ ككاتب .

التقويم:

- وتتفاوت محكات تقويم بورتفوليو هذا البرنامج وفقا لنمط الغرض من البورتفوليو . ولقد عمل المدرسون فى هذا البرنامج على أن يضعوا التلاميذ فى مركز عملية التقويم وذلك من خلال :
- * توفير فرص ليكتب التلاميذ عن مشاهد وأحداث جديدة فى الحياة اليومية .
- * إتاحة الفرص للتلاميذ ليفحصوا عمل المؤلفين .
- * تشجيع التضافر والتعاون مع الأتراب .



* الطلب من التلاميذ أن يشاركوا عملهم مع الآخرين .

* حث التلاميذ على نقد عملهم .

* تشجيع مراجعة العمل وتنقيحه .

الاستخدامات:

وبينما يستخدم التلاميذ البورتفوليو لتوثيق نموهم، فإن المدرسين فى هذا البرنامج يستخدمون نفس البورتفوليو لتقييم طرق تدريسهم ومهاراتهم. ويختار المدرسون مرة فى السنة ما بين ٣ إلى ٥ بورتفوليات توضح التقدم الكبير، والتقدم المتوسط والتقدم المحدود فى الكتابة ليناقتشوه مع مشرفهم. ثم يلتقى المدرس والمشرف لكى يفحصا البورتفوليو. وأثناء هذه المناقشات يستخدم المدرسون بورتفوليات التلميذ لتوضيح برنامجهم التعليمى وليبرزوا مشكلات معينة أو نقاط تقدم.

بورتفوليو قرص الليزر Laser disk Portfolio

يعمل المدرسون والتلاميذ فى إحدى المدارس الابتدائية فى ريف وايومنج Wyoming مع شركة IBM ومع باحثين فى مشروع هارفرد Harverd Project Zero لتجريب استخدام تكنولوجيا متعددة الوسائط لوضع بورتفوليات على أقراص ليزر ولقرص الليزر مزايا واضحة كوسيط لتخزين البورتفوليو. ويمكن استخدامه لتسجيل أى شىء من صور لأعمال التلميذ التحريرية إلى شرائط فيديو لقراءة التلميذ الجهرية إلى تصويره وهو يلعب لعبة، أو وهو يرمى إناء. ويمكن أن يضاف إلى القرص مقادير كبيرة من البيانات، ويمكن أن تسترجع من القرص المخزن عليه بسهولة. ومع ذلك فإن هذا القرص ذاته يكون من الصغر بحيث يمكن وضعه فى ملف دائم للتلميذ دون حاجة إلى حيز إضافى لل تخزين.

الأغراض:

* توفير سجل مستمر أو ثابت لنمو كل تلميذ فى القدرة اللفظية والتحصيل فى الفن، وفى الإنجازات الفيزيقية، وتوكيد الذات.

* تيسير تفريد التعليم ليلائم حاجات كل طفل وميوله.

* تقدير الذات بتسجيل إنجازات التلاميذ وقياسها فى ضوء المستويات الفردية وليس المعايير الجمعية.



المحتويات:

بما أن هذا بورتفوليو تراكمي، فإن المحتويات تتسع وتمتد عاما بعد عام. وتتفاوت المحتويات ويتوقف هذا على ما يختاره كل مدرس ويصنفه وما يختاره التلاميذ أنفسهم ليضموه في البورتفوليو الخاص بهم، وقد تضم بعض هذه السجلات:

* شرائط فيديو قبل تقسيمية يتم تسجيلها في وقت مبكر من السنة الدراسية للتلاميذ وهم يقرأون قراءة جهرية، أو وهم يلعبون لعبة أو وهم يجيبون على أسئلة.

* عينات من كتابة التلميذ.

* صور من لوحات رسمها التلاميذ وأعمالهم الفنية.

* شرائط فيديو توثق مهارة جديدة مثل ربط حذائه، أو رمى كرة السلة لتنفذ من الطوق.

* شرائط فيديو لمشروعات خاصة أو أدوات خاصة.

التقويم:

ولقد قامت فرق المدرسين على مستوى الصف بوضع محكات لتقويم نمو التلميذ. ويحدث التقويم النظامي مرتين في السنة، ومرات أكثر إذا ظهرت الحاجة لذلك. حين يلتقى المدرسون مع التلاميذ لمراجعة البورتفوليات ومناقشة تقدم التلميذ.

الاستخدامات:

وتستخدم هذه المدرسة الابتدائية بورتفوليات أقراص الليزر كجزء من سجلها الدائم لكل تلميذ وتخطط المدرسة لجعل البورتفوليات جزءا أساسيا من الطقوس السنوية لنجاح التلاميذ في الصف السادس وتخرجهم من المدرسة. وأثناء هذه الطقوس السنوية يلتقى كل تلميذ مع أبيه أو أمه ومع المعلم ومع مدير المدرسة لمراجعة بورتفوليو التلميذ من رياض الأطفال وحتى التخرج من المدرسة.

بورتفوليو التدريس:

في كثير من كليات التربية يشجعُ الطلابُ المعلمون أو يكون مطلوباً منهم أن يكونوا بورتفوليو لتدريسهم كجزء من عملية تدريبهم، وتستخدم بورتفوليات التدريس من قبل المدرسين ذوي الخبرة لتوثيق أساليبهم في التدريس ومهاراتهم وفلسفتهم ولتوصيلها للآخرين.



الأغراض:

- * توفير معلومات للتقويم وللتقييم الذاتى .
- * توثيق أنشطة التدريس للتلاميذ والآباء والأترب والموجهين Supervisors .
- * توفير أمثلة عيانية للعروض وللتدريب أثناء الخدمة .

المحتويات:

- قد يحتوى بورتفوليو التدريس على أى مما يأتى وأكثر:
- * وصف لموقف التدريس: المجتمع المحلى، والمدرسة، والتلاميذ، والزملاء، وهلم جرا .
- * تسجيل التدريس على شرائط فيديو .
- * تقويمات التلاميذ والأترب والموجهين .
- * تقويم الذات فى مهارات التدريس، ووصف الخطوات المتخذة لتحسين الأداء، مثل حضور الورش والدروس فى الصف، إعداد قائمة بالانتماءات المهنية، والكتابات المنشورة والأنشطة .
- * عينة من خطط المدرس، وأوراق العمل التى تسلم للتلاميذ Student handouts، والتعيينات أو الواجبات المنزلية، وغيرها من أدوات التدريس .
- * عينات من مشروعات التلميذ وأدائه أو شرائط تسجيل فيديو لها .
- * تأملات عن مراحل الفرد وعن نموه كمدرس .

التقويم:

تتفاوت محركات التقويم فى تقييم بورتفوليات التدريس من مدرسة إلى أخرى ومن مدرس إلى آخر . وأهم تقويمات قد تكون تقويمات المدرسين لأنفسهم عن فاعليتهم فى الصف .

الاستخدامات:

بورتفوليو التدريس أداة تقييم هامة فى برامج تعليم المعلم وإعداده . وقد يصبح البورتفوليو فى المستقبل جزءاً من عملية تأهيل المدرس وإجازته فى بعض البلاد . ويجد كثير من المدرسين أن بروفيلات التدريس نافعة فى توثيق طرق تدريسهم وفى توصيلها للآخرين . ولقد حاول أحد المدرسين فى المرحلة الابتدائية أن يستخدم بورتفوليو



تلاميذه - أى أعمالهم - ليوضح أسلوبه فى التدريس القائم على ورشة المشروع أو مشغله «Project workshop» يقول: «حين بدأت أشعر أن الأوصاف التى أقدمها لهذا المدخل فى التعلم تبدو كما كانت نوعا من التحايل أو الإقناع الزائف عثرت على شىء حقيقى ومحسوس يحدد إيمانى ويمكن أن أشارك فيه الآخرين. وهى استخدام أعمال تلاميذى أى محتوى البورتفوليو وتمثل هذه المشروعات والإنجازات بالنسبة للتلاميذ شاهدا ودليلا لى على أن كثيرا من جوانب الأيام الماضية الجميلة: يمكن أن نحسنها تحسنا جوهريا. وتبينت أنه لا يوجد شىء ابتكرته خلال السنوات الماضية التى تزيد على العشر من التدريس وكنت أحافظ عليه وأعجب به وأختزنه إلا وقد بدا لى غير مقنع. ويقابل هذا، أن الأعمال التى استخدمتها فى تدريس اليوم مستعارة من عمل التلاميذ ومن بورتفولياتهم. ولقد كان كثير من التلاميذ غير راغبين فى إقراضى إياها، حتى ولو كان ذلك لمدة عام واحد بحيث أستطيع استخدامها فى ورش العمل، وبعض الذين وافقوا على ذلك كانوا يشعرون بالقلق والتوتر بسبب هذا الإقراض».

اختبار ما نهتم به: تقييم الأداء:

لا جديد فى تقييم الأداء، فعبقرون كان الفنانون والحرفيون يقيمون تلاميذهم بملاحظة مدى إجادتهم فى أداء مهام وأعمال معينة. وكذلك أساتذة الموسيقى قيموا تلاميذهم بالاستماع لأدائهم. والمدربون فى مجال التربية الرياضية البدنية قيموا الرياضيين بمتابعة أدائهم فى الألعاب والملاعب. وفى جميع هذه الحالات فإن الأداء الذى يقيم أصيل وحقيقى من حيث إنه يعكس مطالب الحرفة أو الفن أو الرياضة.

وتقييم الأداء يحاول أن يحقق هذا المعنى من الأصالة فى حجرة الدراسة بأن يعرض على التلاميذ مهام وأعمالا لا تستثير تحديات العالم الحقيقى ومشكلاته ويندر أن يوجد فى إنجاز هذه المهام طريق صائب واحد لحل المشكلة أو إجابة واحدة صحيحة. إن المهام الأدائية تقييمات نشطة. وكثيرا ما يقوم بها التلاميذ متصافرين. وهذه المهام ميسرة وكلية ويمكن الدفاع عنها وتمثل اختبارا جديرا بأداء متطلباته.

مراعى تقييم الأداء:

يمكن استخدام الأداء لتقييم نواتج تعلم متنوعة كثيرة. وهى نافعة على وجه الخصوص على أية حال فى تقييم الفهم، والمهارات المركبة، وعادات التفكير والتى لا تقبى الاختبارات التقليدية عادة. والاهتمام المتزايد بتنمية هذه الكفاءات أدى بعدد من الولايات فى أمريكا إلى تضمين تقييم الأداء كجزء من خططهم الاختبارية.



ومن الولايات القائدة فى هذا المجال ما تبذله «كتاكى» من جهد حيث جعلت تقييم الأداء جزءاً لا يتجزأ من برنامج الإصلاح التربوى فيها. وهى تضع وتصمم وتطور مهاماً اداية لاختبار تقدم تلاميذها نحو تحقيق ستة مرام عريضة.

* تطبيق مهارات الاتصال ومهارات الرياضيات الأساسية.

* تطبيق مفاهيم ومبادئ محورية مستقاة من جميع المواد الدراسية.

* أن يصبح التلميذ فرداً مكتفياً بذاته *a self - sufficient individual*.

* أن يصبح عضواً منتجاً فى أسرة، وجماعة عمل، أو فى المجتمع المحلى.

* أن يفكر ويحل مشكلات.

* أن يحقق ربطاً وتكاملاً فى المعرفة.

والمهمة الادائية المعنونة «توثيق التابع أو التغير البيولوجى» صفحة... توضح أنه يمكن أن يحقق النشاط الواحد عدة مرام.

المهام الأداية:

مهام الأداء متنوعة تنوع المرامى التى تخدمها. وقد تكون مهاماً قصيرة تشبه الاختبار وضعت لتقييم معرفة محددة نسبياً أو مهارات بعينها. وقد تكون مهاماً - مركبة طويلة صُممت لتقييم المعرفة العريضة أو العمليات، والكفاءات. وهذه المهام يمكن أن تتفاوت فى درجة أصالتها بمقدار استثارته لمواقف حياة حقيقية ومشكلات واقعية.

إن تصميم مهام الأداء تمثل تحدياً. والمهام الجيدة تنمو وتنشق من المنهاج التعليمى. وهى ميسرة من حيث الوقت المتاح والموارد. وهى جذابة ومغرية للمدرسين والتلاميذ. ويمكن تقدير درجات للنتائج وتقديم تقرير عنها يرضى التلاميذ، والمدرسين والآباء، والإداريين، وكذلك المنطقة التعليمية والإدارة التعليمية على مستوى الولاية أو المحافظة.

وينبغى مراعاة الأسئلة الآتية عند تصميم تقييمات أداء:

* ما أنواع المهام الضرورية والتحصيلات وعادات العقل وغيرها من الكفاءات التى نقيمها ونمنحها ولا تقيسها الاختبارات التقليدية؟

* ما الاداءات المحورية والادوار والمواقف التى ينبغى أن يواجهها التلاميذ ويتوقعون إتقانها؟

* ما أكثر المؤشرات بروزاً واستبصاراً فى الحكم على الاداءات الفعلية؟



* كيف يبدو الإلتقان الأصيل لكل مهمة تقييم مقترحة؟ هل لدينا نماذج مناسبة ويوثق بها تكون أساسا لنظامنا فى تقدير الدرجات؟ هل لدينا معايير ومستويات مسوغة بحيث تتعدى كونها معايير محلية؟

* هل حدود الاختيار المفروضة على المساعدة المتاحة من الآخرين، ويسر الوصول إلى الموارد أو المصادر، والوقت المتاح للمراجعة، وسرية الاختبار، والمعرفة السابقة بالمستويات والمعايير - أصيلة وواقعية؟

* هل مهامنا التقييمية لها عمق كاف واتساع كاف يتيح تعميمات صادقة عن الكفاءة الكلية للتلميذ؟

* هل هناك ضمان بأن الاختبار لن يتسرب إليه التخريب والفساد نتيجة المقاصد الطبية لمن يحكمون على عمل التلميذ؟

* من هى جماهير معلومات التقييم، وكيف ينبغي أن يصمم التقييم ويطبق، ويعبر عنه فى تقرير ليراعى حاجات كل جمهور من هذه الجماهير المستهدفة؟ ومن حيث الصيغة والاستخدام تندرج معظم مهام الأداء فى ثلاث فئات عريضة: مهام تقييم قصيرة، ومهام وأحداث أو وقائع أكثر طموحا، ومهام طويلة الأمد وممتدة.

مهام التقييم القصير:

كثيرا ما تستخدم هذه المهام لتحديد مدى إجادة التلاميذ وإتقانهم لمفاهيم وإجراءات وعلاقات أساسية ومهارات تفكير جوهرية فى مجال محتوى معين. وهذه المهام بصفة عامة تستغرق دقائق قليلة لإكمالها بحيث يمكن الجمع بينها فى تقييم مفرد. ومن أمثلة هذه المهام: المهام المفتوحة النهائية، وأسئلة الاختيار من متعدد المحسنة، والخرائط المفاهيمية.

ومعظم مهام التقييم القصيرة تبدأ بمثير صمم ليهيئ المسرح وليستحوذ على اهتمام التلميذ وميله. وقد يكون هذا المثير مشكلة، أو خريطة أو صورة ويتبع هذا شرح للمهمة التى على التلاميذ القيام بها باستخدام المثير. وعلى سبيل المثال، قد يطلب منهم أن يفسروا، ويصفوا ويحسبوا ويشرحوا ويتنبأوا، ويجروا تجربة، أو يتخذوا موقفا.

وتحتوى كثير من مهام التقييم القصير أيضا على قدر من المساندة Scaffolding، أو المعلومات التى صممت لتساعد التلاميذ على تأطير استجاباتهم. وقد يضم هذا قائمة من الأفكار المفتاحية المعلنة أو التفاصيل التى ينبغي أن تضمن فى استجابة. وقد تضم أيضا قائمة بمحركات الأداء التى يحكم على الاستجابات فى ضوءها. وبصفة عامة، فإن المساندة تستهدف تنمية أفضل تفكير التلاميذ وكتابته والتعبير عنه فى استجاباتهم.



مهام مفتوحة النهاية Open - ended tasks

يعرض على التلاميذ فى هذه المهام مثير ويطلب منهم أن يعبروا عن استجابة أصلية له. وقد تكون الاستجابة إجابة تحريرية قصيرة؛ حلا رياضيا، أو رسما تخطيطيا أو بيانيا. وهذه المهام قد تكون أكثر أو أقل انفتاحا ويتوقف هذا على عدد القيود أو التوجيهات المتضمنة فى المساندة. وأحيانا يشار إلى المهام المفتوحة النهاية بالأسئلة ذات الاستجابة الحرة Free - response Questions.

وتمثل المهام المفتوحة النهاية التى حسن تصميمها موقفا مشوقا يندمج فيه التلاميذ إنها تتيح للتلاميذ ذوى القدرات المختلفة والخلفيات المتباينة أن يعالجوا المهمة بطرق مختلفة، ويتبعون مسارات عدة فى صياغة استجابتهم، وفيما يأتى بعض أسئلة مهام مفتوحة النهاية فى ثلاثة مجالات محتوى.

شكل (٣ - ٣) تمرين عن حالات الماء حين يسقط على المواد

ماذا يحدث حين تضع ماء على هذه الأشياء؟

- (١) ضع قطرة ماء على كل مادة نشاط تقوم به.
تسجيل النتائج
 - (٢) انظر بدقة. ماذا ترى؟ سجل ما يحدث للماء فوق كل مادة.
أ - البلاستيك
ب - خشب مصبوغ
ج - قالب طوب
د - معدن
هـ - مادة تكسو سطح المنزل
 - (٣) والآن استخدم النظارة المكبرة وانظر إلى كل مادة عن قرب.
 - (٤) انظر إلى المادة فى الكيس البلاستيك بدقة. لا تفتح الكيس.
 - (٥) اكتب ما تعتقد أنه سوف يحدث إذا وضعت قطرة ماء على المادة.
صغ فرضا
 - (٥) سوف تتسرب وتتخلل المادة.
 - شرح وتفسير الفرض
 - (٦) اكتب أسباب حدوث ذلك.
- لأنها نفدت وتخللت قالب الطوب، والمادة التى تكسو السقف؛ ولأن المادة فى الكيس من نفس هذه المعينات.



مهمة فى العلوم للمرحلة الابتدائية،

يصف التلاميذ ما يحدث حين توضع قطرة ماء على سبعة أنماط مختلفة من مواد البناء. ثم يطلب من التلاميذ عندئذ أن يتنبأوا بما سوف يحدث لقطرة الماء حين توضع على سطح مادة غير معروفة، موضوعة فى كيس من البلاستيك يمكنهم من فحصها وليس اختبارها. ويحتاج التلاميذ فى هذا التمرين إلى القيام بملاحظات دقيقة، وأن يسجلوا النتائج وأن يطبقوا ما تعلموه بافتراض ما سوف يعمل الماء حين يوضع على مادة غير معروفة.

أ - ظلل المنطقة التى يوجد فيها ١٣ مستعمرة.

ب - عنون المجموعات الثلاث من المستعمرات: مستعمرات نيو إنجلند، والمستعمرات الوسطى والمستعمرات الجنوبية.

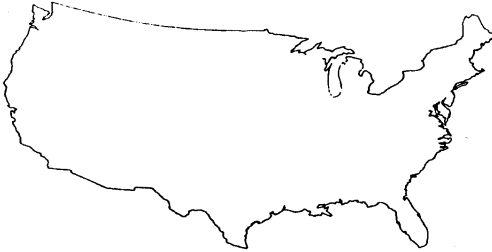
ج - اكتب مقالا قصيرا تقارن فيه بين المجموعات الثلاث من المستعمرات.

د - فى مقالك القصير تأكد أن تبين:

* ما الذى كانت عليه جغرافية ومناخ كل منطقة.

* كيف كان الناس فى كل منطقة يكسبون عيشهم.

* نواحى التشابه ونواحى الاختلاف بين هذه المناطق الثلاث.



شكل (٣ - ٤) مهمة أو عمل من أعمال الدراسات الاجتماعية فى المرحلة المتوسطة



عمل من أعمال اللغة الأجنبية في المدرسة الثانوية

لقد أعدت ولاية كونكتيكت Connecticut ثمانى صيغ من هذه المهمة، واحدة للطلاب وواحدة للطالبات فى اللغات: الألمانية، الفرنسية، والإسبانية والإيطالية.

وفيما يأتى صيغة الطلاب فى اللغة الألمانية.

توجيهات: لقد قبلت أسرتك أن تستضيف طالبا فى برامج تبادل الطلاب، اكتب خطابا باللغة الألمانية ترحب فيه بطالب من هامبورج قادم للعيش معك. واسم الطالب Johann. واكتب فى خطابك عما يأتى:

* أسرتك والمنزل الذى تعيش فيه.

* مدرستك وأنشطتك اليومية.

* ميولك وهواياتك.

* شىء حدث فى مدرستك أو فى المجتمع المحلى حديثا.

وسله عن أى معلومات تود أن تعرفها عنه، بما أنه سيقدم ليعيش معك.

أسئلة الاختيار من متعدد المحسنة،

Enhanced multiple - Choice Questions

هناك كثيرون يتساءلون عما إذا كانت أسئلة الاختيار من متعدد يمكن أن تخدم أهداف تقييم الأداء وهم يذهبون إلى أن أسئلة الاختيار من متعدد يغلب أن تقيس قدرة التلاميذ على التخمين أكثر من قياسها لمعرفتهم التى يستخدمونها.

غير أنه يوجد آخرون يدافعون عن أسئلة الاختيار من متعدد، ويسوقون الحجج القائلة بأنها إذا أحسن وضعها يمكن أن تكون أداة تقييم فعالة وكفؤة. وأن أسئلة الاختيار من متعدد مثل مهام الأداء القصيرة يمكن أن تصمم لتقييم فهم التلاميذ للمفاهيم وقياس مهارات التفكير عالية المستوى.

وقد ترتب على هذا الجدال والنقاش ظهور أسئلة الاختيار من متعدد المحسنة. وتصميم هذه الأسئلة يستهدف أن تكون أكثر أصالة وواقعية عن البنود الاختبارية التقليدية من حيث المشكلات التى تعرض وأكثر تحديا للتفكير الذى يقتضيه تحديد الاستجابة الصحيحة، ويمكن أيضا أن توضع بحيث تكون مفتوحة النهاية بأن تتطلب من التلاميذ أن يشرحوا ويسوغوا استجاباتهم. وتظهر الأمثلة الآتية كيف يمكن تحسين أسئلة الاختيار من متعدد.



استلذذ رياضيات المرحلة الابتدائية.

دعى إبراهيم لحضور حفل عيد ميلاد صديق وكانت بطاقة الدعوة على النحو الآتى:

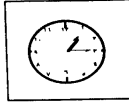
أنت مدعو لحفل عيد الميلاد.

التاريخ: ١٤ أبريل.

الوقت: ٢,٣٠ بعد الظهر.

المكان: منزل حسام.

وكان على إبراهيم أن يقوم بمهمة لأمه فى طريقه إلى الحفل. وأن هذه المهمة تستغرق ٢٠ دقيقة كما يحتاج إلى نصف ساعة ليستعد للحفل، و١٥ دقيقة ليصل إلى منزل حسام وكانت قراءة ساعة إبراهيم على النحو الآتى:



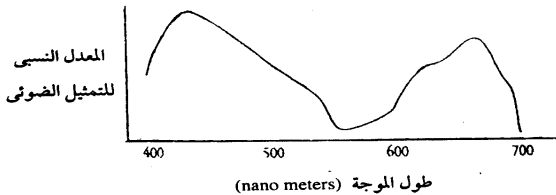
هل لدى إبراهيم وقت كاف ليصل إلى الحفل فى الموعد؟

أ - سوف يتأخر إبراهيم عشر دقائق.

ب - سوف يتأخر إبراهيم خمس دقائق.

ج - سوف يتوافر لدى إبراهيم عشر دقائق إضافية ليصل إلى الحفل.

د - سوف يتوافر لدى إبراهيم ٢٠ دقيقة إضافية ليصل إلى الحفل.



يحصل النبات على الطاقة من التمثيل الضوئي Photosynthesis باستيعاب الضوء كما يظهر في الشكل، والنباتات تقوم بالتمثيل الضوئي بمعدلات مختلفة ويتوقف هذا على طول الموجة الضوئية التي تتعرض لها، وإذا كنت تنمى نباتات تحت أضواء ذات موجات مختلفة، فأى الأضواء الآتية من حيث طول الموجة يحتمل أن يحقق أعظم نمو للنبات.

أ - ٤٥٠ nm . ب - ٥٠٠ nm ج - ٥٥٠ nm د - ٧٠٠ nm .

سؤال دراسات اجتماعية للمرحلة الثانوية،

إن هذا كان أعظم خطر على معظم التلاميذ أن يواجهوه. ولم يصدق بعض التلاميذ أن الجيش سوف يستخدم حقيقة قوة مميتة. ولكن معظمنا كان لديه دافعية نتيجة إحساس قوى بالغرض. ولقد اعتقدنا أنه جدير بالتضحية بحياتنا من أجل التقدم والديمقراطية... وأنه من أجله تطلق المدافع، وتصوب إلى صدور التلاميذ ورؤوسهم.

إن النص المقتبس يصف:

- أ - تمرد سبوى فى الهند Sepoy Rebellion عام ١٨٥٧ .
 - ب - انتفاضة الفيليبينيين ضد حكم ماركوس ١٩٨٦ .
 - ج - أحداث ميدان تيانانمن Tianamen Square ١٩٨٩ .
 - د - مقاومة التمرد السوفيتى Soviet Coup ضد جورباتشوف ١٩٩١ .
- اشرح أسباب اختيارك لإحدى هذه البدائل كإجابة .

إعداد خريطة مفاهيم Concept Mapping

من الأدوات الجديدة للتقييم خريطة المفاهيم التى تستخدم للتأكد من فهم التلاميذ للأفكار والعلاقات. والخريطة المفاهيمية هى عنقود أو نسيج من المعلومات أعده التلاميذ ليمثل فهمهم لمفاهيم والعلاقات بين الأفكار. ويتم إعداد هذه الخرائط وبناءها بكتابة المفهوم الأساسى ووضعه فى دائرة أو شكل بيضاوى فى وسط الصفحة. ثم يلاحظ التلاميذ أى أفكار أو كلمات يربطونها بهذا المفهوم مستخدمين خطوطا، وأحيانا أفعالا لبيان العلاقات بين البنود أو العناصر.

ويجد كثير من المدرسين أن خرائط المفاهيم مفيدة على وجه الخصوص فى حجرات الدراسة التى يوجد بها تلاميذ ذوو خلفيات ثقافية مختلفة والذين ينخفض أداؤهم فى المهام التى تتطلب تحريرا أو كتابة مكثفة. وخرائط المفاهيم مفيدة أيضا فى



تقييم تغير فهم التلميذ للأفكار الأساسية والعلاقات بينها عبر الزمن . وخرطنا المفاهيم السابقة قد أعدهما نفس التلميذ في بداية دراسته لوحدة في العلوم عن الضوء وفي نهاية دراسته لها .

مهام وقائع Event Tasks

تصمم هذه المهام لتقييم كفاءات عريضة مثل طلاقة الأسلوب ومهارات حل المشكلة . وبينما نجد هذه المهام في حالات كثيرة لها جذورها في مواد دراسية معينة، إلا أنها تصمم لا لتكشف عما يعرفه التلاميذ فحسب بل وكذلك عن مدى إجادتهم في استخدام معرفتهم . وتتطلب هذه المهام حصة أو أكثر لإتمامها .

وهي تختلف عن مهام التقييم القصيرة والتي يتم القيام بها فرديا، من حيث إن مهام الوقائع كثيرا ما تتطلب أن يعمل التلاميذ في فرق أو جماعات . وقد يستند التقويم إلى ملاحظات المدرس، وتقديرات التلاميذ لعينات من الأداء Performance Samples، وتقييم ذاتي، وتقييم أتراب أو توليفة من هذه المداخل .

تقييم القراءة - الكتابة،

وهناك عدة ولايات تستخدم مهام الوقائع كجزء من تقييم للقراءة - الكتابة، وعلى سبيل المثال ولاية ماريلاند قد أعدت مهمة أدائية تكاملية في القراءة والكتابة تستغرق ثلاثة أيام لتلاميذ مدارسها المتوسطة . وأثناء هذه المهمة يقرأ التلاميذ قصة قصيرة وقطعة تتناول موضوعا واحدا غير خيالي nonfiction عن مزالق البرد القارس . ثم يطلب منهم أن يحققوا التكمال بين ما تعلموه من قطعة الكتابة الأصلية ويكون تتابع الوقائع على النحو الآتي:

اليوم الأول: يبدأ التلاميذ بنشاط يسبق القراءة حيث يطلب منهم أن يكتبوا يوميات قصيرة عن خبراتهم في التعرض للبرد . ثم يقرأون قصة قصيرة «يوقد ناراً» To build a fire كتبها چاك لندن Jack London، حيث يموت البطل من البرد ثم يجيب التلاميذ عن أسئلة صممت أو وضعت لتقييم فهمهم للقصة وقدراتهم القرائية العامة . ويطلب منهم أن يجيبوا عن سؤال واحد على الأقل بالرسم أو الرسم التوضيحي .

اليوم الثاني: يبدأ التلاميذ بكتابة رسالة مختصرة إلى البطل في قصة لندن القصيرة تحتوي على نصيحة كان يمكن أن تنقذه من الهلاك . ويلى ذلك مناقشة صفية تعد التلاميذ للقراءة التالية، وهي قطعة من كتاب عن انخفاض درجة الحرارة وأثناء هذه



المنافشة يضع المدرس رسماً بيانياً عنقودياً لأفكار التلاميذ كما يستجيبون لكلمات يقابلونها في قراءتهم وبعد قراءة القطعة يبدأ التلاميذ في الإجابة عن سلسلة من أسئلة الفهم.

اليوم الثالث: يطلب من التلاميذ أن يحققوا تكاملاً بين المعلومات من قراءاتهم بحيث يكتبون (١) خطاباً ينصحون جماعة من الأصدقاء عن كيف يستعدون لمغامرة شتوية في نهاية الأسبوع، ويحافظون فيها على حياتهم. (٢) قصيدة شعرية أو قصة أو مسرحية قصيرة تعبر عن مشاعر الكاتب عن هذه الضغوط الشديدة الحادة مثل البرد القارس، والحر القاسط، والجوع، والإنهاك أو (٣) خطبة وضعت لإقناع الناس بالأسفار إلى Yukon. ويبدأ التلاميذ بعصف ذهني ويسجلون أفكارهم إما في قائمة أو نسيج web، ثم يكتبون بعد ذلك وينقحون المسودة. وأخيراً، يستخدمون دليل مراجعة المادة التحريرية لمساعدتهم على إعداد النسخة الأخيرة.

التقويم: يتم تقويم هذه المهمة الأدائية بطريقتين. يتم تصحيح إجابات التلاميذ عن الأسئلة لتقييم الفهم القرائي. والقطع أو المقالات المكتوبة في الصورة النهائية تصحح على أساس فاعليتها من حيث إنها كتابة مقنعة أو مثقفة Informative.

تقييم العملية Process assessment

يصمم تقييم العملية ليكشف كيف أتقن التلاميذ عملية مثل التواصل الواضح أو عمل الفريق الفعال. وعلى الرغم من أن معرفة المحتوى هامة في مهام تقييم العملية، إلا أنها ليست غرضها الرئيسي.

ولقد صممت بريطانيا عدداً من مهام تقييم العملية التي تركز على مهارات الإصغاء ومهارات التحدث. ففي مهمة تعرف بالجسور Bridges على سبيل المثال. يعطى أحد التلاميذ (الواصف) ورقة بها ست صور مختلفة لجسور مختلفة. ويعطى للتلميذ الثاني (المستمع) ورقة أخرى بها صورتان لجسرين. وعلى التلميذ الأول أن يصف كل جسر من الجسور الستة بتفصيل يمكن التلميذ الثاني من أن يحدد بسهولة أي الجسرين يطابق الجسرين الواردتين في ورقته. ويقوم المتحدثون في مهام الخطابة على أساس تنظيم الأفكار، واختيار الكلمة، والتركيب Syntax، والطلاقة ومعدل الخطو والتوجه العام للمستمع والذي يضم التقاء «البصر» ولغة الجسم.

ولقد استخدم كثير من المدرسين في الولايات المتحدة «تقدير المناقشات» Scored discussions لتقويم مهارات الإصغاء في الجماعة ومهارات التحدث. وفي المناقشة التي



شكل (٣ - ٦)

| عينة من استمارة تقدير المناقشة | | | |
|--|----------|---|-------------|
| سلبية | | موجبة | |
| الفاعل | النقاط | الفاعل | النقاط |
| لا ينتبه أو يشتت انتباه الآخرين | ٢- ٢- | يتخذ موقفاً بالنسبة لسؤال يبدى تعليقا مناسباً | ٢ ١ |
| يتدخل ويقاطع متحدثاً | ١- | يستخدم دليلاً أو شاهداً يساند موقفاً أو يعرض معلومات عن حقائق | ٢ ١ |
| يلقى ملاحظة غير مناسبة يحترك المناقشة | ٣- ٣- | يشرك شخصاً آخر في النقاش يسأل سؤالاً توضيحياً أو يمضي بالمناقشة قدماً | ١ ١ ٢ |
| يهاجم مهاجمة شخصية | | يقدم ماثلة يلاحظ تناقضات (يدرك) يلاحظ تعليقات غير ذات صلة | ٢ ٢ ٢ |

تقدر يتلقى التلاميذ نقاطاً إما موجبة أو سالبة على مشاركتهم في المناقشة الرسمية. وكثيراً ما تتم هذه المناقشات في صيغة Fishbowl Format حيث يتحلق المشاركون حول وسط الحجرة ويلاحظ بقية التلاميذ والمدرس من دائرة أوسع خارجها. ويتبع المشاركون جدول أعمال للمناقشة يجهزونه وهم يبحثون في موضوعهم. ومع تقدم المناقشة، يقدر المدرس إسهامات كل تلميذ على ورقة المناقشة. ولقد استخدمت المناقشات الماهرة بنجاح مع تلاميذ من الصفوف الأولى حتى الكلية، وفيما يأتي مثال لاستمارة تقدير درجات مناقشة.

حل المشكلات والمهام التحليلية:

كثيراً ما تستخدم مهام الوقائع لتقييم حل المشكلات والمهارات التحليلية، وبينما تتفاوت مثل هذه المهام تفاوتاً عظيماً في مادتها الدراسية وتعقيدها إلا أنها بصفة عامة تعرض على التلاميذ مشكلة واقعية أو موقفاً ثم يطلب من التلاميذ أن يعدوا خطة وحلاً. وعادة ما تتحدد طبيعة المشكلة أو المهمة بوضوح. وفي بعض الأوقات، على أية



حال يعرض على التلاميذ على نحو قصدى مشكلة رديئة التعريف والتحديد أو غير تامة، بل وقد تكون معلومات تؤدي إلى الخلط في محاولة لجعل المهمة أكثر واقعية وهذان المدخلان لمهام حل المشكلة سنوضحهما فيما يأتي:

مسألة رياضيات لتلاميذ المدرسة المتوسطة:

كم عدد الدراجات الموجودة في حدود ميلين من هذه المدرسة؟ إن مهمة مجموعتك أن تضع خطة لبحث هذا السؤال. وأن تعد تقريراً شفوياً، مع استخدام جهاز عرض فوق رأسى وعروض أخرى لتلاميذ الصف. وعليك عرض التقرير بعد ثلاثة أيام والرجو منك أن تكتب يوميات تسجل عملك، وتسلم التقارير النهائية بعد أسبوعين من اليوم.

مسألة اقتصادية لتلاميذ المدرسة الثانوية:

أنت مدير لشركة كبيرة تواجه فائضاً كبيراً في منتجاتها أنت عاجز عن بيعه. هل تخفض الإنتاج لحل المشكلة؟ إن مهمتك الأساسية أن تحسن المركز المالى لشركتك إذا نجحت سوف تفوز بمكافأة كبيرة. وإذا أخفقت سوف تفصل. أعب. ورقة بمقترحات تعرضها على مجلس المديرين.

١ - إن بحوث التسويق تبين أن كل زيادة في ثمن المنتج بمقدار جنيهه يؤدي إلى نقص الطلب على السلعة بمقدار ٥٠٠ وحدة. وأنت تريد أن تبيع ٧٠٠ وحدة لكل رفع في السعر بمقدار جنيه واحد.

* ضع معادلات للطلب، والعرض والتوازن.

* ارسم رسماً بيانياً بموقف الشركة.

٢ - إذا كنت محتكراً للسلعة هل سيغير هذا طريقة حلك لهذه المشكلة.

٣ - إذا كان لديك فائض:

* ما الذى سيحدث للعاملين لديك.

* ما الذى سيحدث للشركات التى تنتج سلعة تكميلية.

٤ - إذا أجبرت على الإفلاس، ما الذى سيحدث للشركات التى تتيح سلعا بديلة؟ ما أثر ذلك على الاقتصاد كله؟ كيف تساعد الحكومة فى هذا الموقف؟

مهام ممتدة Extended Tasks

المهام الممتدة هى مشروعات طويلة المدى متعددة الأهداف يكلف بها التلاميذ فى بداية الفصل الدراسى. وكثيراً ما تصمم الأنشطة والعالم فى المنهج التعليمى لمساندة



التلاميذ وهم يعملون فى التعيينات التى تتحدى إمكانياتهم وكثير من المهام الممتدة تتخذ صيغة المشروعات طويلة الأمد فى مادة دراسية أو موضوع معين، بينما تصمم أخرى لكى تستخدم باعتبارها مؤشرات دلائل على النجاح أو الارتقاء ومظاهر للإتقان فى نهاية مساق دراسى .

المشروعات طويلة المدى Long - term Projects

كثيرا ما تفيد المشروعات طويلة المدى كنقطة تركيز أو نقطة محورية لوحدة الدراسة . إنها تخلق سياق العالم الواقعى للتعلم وللتقييم بربط المحتوى بمهمة تستغرق التلميذ . والمشروع الذى نورده فيما يأتى على سبيل المثال ، يطلب من التلاميذ أن يوثقوا بشرائط الفيديو التابع البيولوجى فى بيئتهم المحلية . والتلاميذ حين يقومون يتعلمون مفاهيم أساسية مثل : السكان ، والبيئة السكانية habitat والبيئة الملائمة Ecological niche ، والتكيف ، والقدرة على الحمل Carrying Capacity . ولقد تم تطوير هذه المهمة الممتدة فى كنداكى وتعكس أهداف تقييم الأداء فى هذه الولاية .

العروض وطقوس التخرج Exhibitions and rites of passage

إن العروض وطقوس المرور هى أنشطة توضح إنجاز النواتج الأساسية وإتقان مقادير من المعرفة Bodies of Knowledge . وهذه المهام الممتدة تتحدى التلاميذ لكى يظهروا ويعرضوا ما يعرفونه وما يستطيعون عمله ، أحيانا بالنسبة لمشكلات مفتوحة النهاية من تصميمهم وتركز هذه المهام على ما يشير إليه ويجنز Grant Wiggins قائلا .

«المهارات الأساسية للبحث والتعبير - توليفة تتطلب طرح أسئلة ، وتحديد مشكلات ، وحلها ، وبحث مستقل ، وعمل منتج أو القيام بأداء وبيان عام وبرهان على الإتقان» .

وكان على التلاميذ فى إحدى المدارس الثانوية فى وسكنسن أن يتموا متطلبات التخرج «Rite of Passage Experience» لكى يحصلوا على الدبلوم . وخلال المشروع الذى يستغرق سنة كاملة . يبرهن التلاميذ فى السنة النهائية على الإتقان فى ١٥ مجالا من مجالات المعرفة والكفاءة بجمع بورتفوليو وإتمام ورقة بحث أساسية وتقديم عدد من العروض الشفوية . ولقد أعد وجنز الملخص الآتى للمهمة الممتدة .



شكل (٣-٧)

توثيق التابع البيولوجي: الصف ١٢ : مهمة بورنقولي

| ◇ | ◇ | ◇ | ◇ | ◆ | ◇ |
|----------------------|--------------------|--------------------|-------------|---------------------------|------------|
| رابط وتحقيق تكامل | تفكير وحل مشكلة | عضو جماعة مسلول | اكتفاء ذاتي | مفهوم أو مفاهيم محورية | مجال مهارة |

مفهوم محوري: أنماط .

ناتج لها قيمة: يميز التلاميذ الأنماط ويقارنون بينها ويقابلون ويستخدمونها لفهم
الوقائع الحاضرة وتفسيرها والتنبؤ بالوقائع المستقبلية .

المادة الدراسية: العلوم .

طريقة العرض: توثيق بالصور .

المتطلبات التكنولوجية: كاميرا فيديو، آلة تصوير ٣٥ مم، VCR، تليفزيون .

وصف مهمة التقييم: أنت مصور حر Freelancer طلب منك قسم الإنتاج في
التلفزيون التعليمي أن تعد شريط فيديو توثيقاً مدته ١٥ دقيقة عن الوجه البيولوجي
للولاية الذي تغير نتيجة تطورات المنطقة (أي إنشاء طرق سريعة جديدة، ومراكز
للشراء، وتقسيمات فرعية). وقد قررت أن تبرز عدة تطورات في بيتك المحلية. تأكد
وأنت تعد وثيقتك أن تضمنها عدة أمثلة للبيئات المتغيرة Changing habitats
وللتغيرات السكانية والتتابع البيولوجي المتوقع نتيجة التغيرات البيئية الناتجة. أبرز
التغيرات الجيدة والسيئة التي ستنشأ عن ذلك. واقترح خطوات قد تتخذ لتقليل
التغيرات السلبية أو للقضاء عليها.

محكات الأداء: أي مدى قدرتك على:

* جمع البيانات على نحو سليم وعرضها .

* التوصل إلى نتائج دقيقة .

* رصد depict مبادئ بيولوجية وشرحها مثل habitat, population, succession .

* إظهار أصالة في العمل .

◇ = أهداف مرتبطة

◆ = هدف أساسي



متطلبات التخرج (Rite of Passage Experience (R. O. P. E.))

ينبغي أن يتم جميع التلاميذ فى السنة النهائية بورتفوليو، دراسة مشروع عن تاريخ الولايات المتحدة وأن يقدموا خمسة عشر عرضا شفويا وتحريريا أمام لجنة متطلبات التخرج (R. O. P. E.) وتتألف من أعضاء هيئة التدريس ومن التلاميذ ومن راشد من الخارج. وتسعة من العروض تعتمد على المواد فى البورتفوليو والمشروع، والستة الباقية تعد للعرض أمام اللجنة. وينبغي أن يسجل جميع تلاميذ السنة النهائية فى مساق يستغرق العام كله ليساعدهم على الوفاء بهذه المتطلبات.

والبورتفوليو الذى يتكون من ثمانية أجزاء يتم إعداده فى الفصل الدراسى الاول ويستهدف أن يكون تعبيراً عن حياة الطالب وعصره وتحليلاً لهما. وتتضمن المتطلبات:

* سيرة ذاتية مكتوبة.

* تأملاً عن العمل وتفكيراً فيه يتضمن ملخصاً résumé.

* مقالا عن الأخلاق.

* ملخصاً مكتوباً عن أعمال مقرر العلوم.

* منتجاً فنياً أو تقريراً مكتوباً عن الفن (يضم مقالا عن المعايير الفنية المستخدمة فى الحكم على العمل الفنى).

والمشروع هو ورقة بحثية عن موضوع يختاره التلميذ من التاريخ الأمريكى ويختبر الطالب (يسأل؟) شفويا عن هذا البحث فى العروض التى يقدمها للجنة فى الفصل الدراسى الثانى.

والعروض: تضم الاختبارات الشفوية عن العمل السابق، والعروض الشفوية والتحريرية فى المواد الدراسية وفى الكفاءة الشخصية. (مهارات الحياة) تحديد الأهداف الشخصية وتحقيقها. إلخ. وتستغرق العروض أمام اللجنة عادة ساعة، ويخص معظم التلاميذ فى المتوسط مرات من المثل تبلغ الست لكى يتموا العروض الخمس عشرة.

وتمنح الدبلوم للتلاميذ الذين يجتازون ١٢ من ١٥ عرضاً والذين يستوفون متطلبات المنطقة التعليمية فى الرياضيات، والقراءة واللغة الإنجليزية ونظام الحكم . Government

تمارين فى السلسلة فى كلية ألفرنو The In - basket Exercises of Alverno College هذه كلية فى ميلوكى وسكنسن وتتطلب من تلاميذها أن يتبنوا إتقانهم لثمانية مجالات عامة عند التخرج وهى:

- * فاعلية القدرة على التواصل .
- * القدرة على حل المشكلات .
- * القدرة التحليلية .
- * التفاعل الاجتماعى الفعال .
- * التجاوب الجمالى .
- * التقييم والتممين valuing فى سياق اتخاذ القرار .
- * المواطنة الفعالة .
- * تحمل المسئولية عن البيئة الكلية أو العالمية global .

وإحدى الطرق التى يشب بها التلاميذ هذه الكفاءات العريضة تكون من خلال القيام بمهام ممتدة تعرف بتمارين فى السلة In - basket exercises . ويقوم التلميذ فى هذه التمارين بدور صاحب المهنة فى المجتمع المحلى أو فى مكان العمل، ثم يعالج مجموعة من المشكلات قد تظهر فى سلة ذلك الشخص . وعلى التلاميذ أن يحلوا هذه المشكلات فى ظل قيود زمنية واقعية وفى ضوء حدود المعلومات المتوفرة .

وفى أحد تمارين السلة على سبيل المثال، يقوم التلميذ بدور الذى وظف حديثا كمتخصص فى النشر فى مركز ثقافى حضرى، وفى هذا الدور يطلب من التلميذ أن يقوم بما يأتى:

- * يحرر (ينقح) مقالا عن المركز ويختصره بمقدار الثلث .
- * يتعامل مع مواطن غير سعيد بخدمة المركز وغير راض عنها .
- * يكتب افتتاحية استجابة لمقال فى صحيفة تنقل عن نفس هذا المواطن، وتسمه بأنه أحد أعضاء جماعة نشطة تستهدف إصلاحا ضريبيا يقلل من الإنفاق الحكومى .
- * يعد مخططا يلخص كلمة تلقى على صف فى الكلية عن الكتابة التقنية .

وفى بداية هذا التمرين، يوفر للتلاميذ المعلومات المناسبة فى صورة مذكرات وتقارير وملفات، ويتوقع منهم أن يفيدوا ويوظفوا معرفتهم المتراكمة ومهاراتهم لإتمام



هذه المهمة بنجاح . ويتم تقويم استجابات كل تلميذ الشفوية والتحريرية على يد لجنة من الحكام وفقا لمحككات أداء محددة .

وتقييمات الاداء كتلك التى ذكرناها بالنسبة للمدرسة الثانوية والتي ذكرناها بالنسبة للكلية كلاهما يستغرق وقتا ويتطلب عملا مكثفا . إن الاداءات التى تتطلبها لا يتيسر تقديرها وتحديد درجات لها وكتابة تقارير عن النتائج . ومع ذلك فإن هاتين المؤسستين تخططان للاستمرار فى استخدام هذه المهام الممتدة . والسبب أن التلاميذ والمدرسين يرون أن هذه الاختبارات تستحق أن تؤدى .



الفصل الرابع:

تطوير التقويم ومقاومة التغيير

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تكتب عن المفاهيم الأساسية للتقويم:

• خصائص الاختيار الجيد.

• أنواع التقويم.

• التقويم وتصميم التعليم.

• شمولية التقويم.

• اختبارات المدرس.

• تقويم النواتج.

• فاعلية التقويم والمصادر.

• التقويم الأصيل.

• التقويم المشارك.

- تشرح العوامل التي تؤدي إلى مقاومة تغيير التقويم.

- تبين كيف يؤدي تقويم الأداء والتقويم الأصيل لتطوير التعليم وإصلاحه.



مفاهيم أساسية في تطوير التقويم:

إن تطوير التقويم لا يعنى التخلص من القديم؛ ذلك أن علينا أولاً أن نتأكد من تحقق الموجهات أو المبادئ الآتية. وفيما يأتي عدد من التصورات والمفاهيم الأساسية في التقويم التى تتطلب منا إعمال الفكر وترجمتها إلى الواقع على نحو مناسب:

(١) أن تقاليد القياس والتقويم قد كشفت عن أهمية عدد من الملامح أو الخصائص أو المفاهيم وما يرتبط بها من ممارسات وما تستهدفه من أغراض وهى جذيرة بالتمسك بها.

مثل: خصائص المقياس أو الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعية ومعايير وتقنين هامة ولا بد من العمل على تحقيقها حتى يكون المقياس جيداً، وكثيراً ما تكون قضية الصدق هى الأصعب فى التحقيق.

(٢) أن نوظف أنواع التقويم التى نعرفها ونستخدم فى مواضعها الصحيحة ولخدمة أغراضها: تقويم السلوك المدخلى، التقويم الشخصى، التقويم التكوينى، التقويم النهائى. الأول أساسى حتى ينجح التعليم مع مجموعة من التلاميذ، والثانى ضرورى لوضع برنامج يكفل تحقيق الأهداف فى ضوء البيانات المتوافرة، والثالث يساعد المعلم والتلميذ على تغيير إستراتيجياته وتطويع مادته ومراجعة البدائل واختيار أفضلها، والنهائى له ضرورة عند جميع الفرقاء؛ الآباء الإداريين، والمعلمين والتلاميذ وغيرهم.

(٣) أن يعالج التقويم فى ضوء تكامله مع تصميم التعليم بدءاً من الأهداف، فتحليل مهمة التعلم، فترتيب خبرات التعلم، فقيادة التلاميذ وتعلمهم، فالتقويم وهذه تضم مجموعة كبيرة من المهارات من الأهمية بمكان التدريب عليها وإتقانها.

(٤) أن يشمل التقويم جوانب الشخصية كلها المعرفية والوجدانية والحركية وهذا الشمول هو الذى أدى إلى الاهتمام المعاصر باختبارات الأداء والتقييم الأصيل.

(٥) الاهتمام بكل مستوى أى بالمجال المعرفى بمستوياته والحركى بمستوياته والوجدانى بمستوياته. وجدير بالذكر أن الاهتمام الشديد الآن بتعليم التفكير بأنواعه: حل المشكلة والتفكير الناقد والتفكير الإبداعى يقع فى قلب التعليم الآن وما يرتبط به من تصور معاصر للمعرفة التقريرية والإجرائية وما بعد المعرفة. كما أن مستويات التعلم المهارى الحركى والعقلى ضرورة مجتمعية معاصرة حيث تقتضى العولة الاهتمام بتطوير التعليم المهنى، وبالقدرة على التحول من أعمال الإنتاج القديمة كالزراعة والصناعات

الثقيلة إلى صناعة تستخدم الإمكانات العقلية بدرجة أكبر، فالروبوت Robot الآن ينفذ ما نخطط له ويحقق الإنتاج.

(٦) أن تتنوع أساليب التقويم لتلائم النماذج أو الإستراتيجيات التعليمية المختلفة. وأن تطوع نفسها، فالتقويم فى التعلم التعاونى يشمل أهدافا لا تقاس ولا تقوم فى التعليم المباشر ومثل هذا يقال عن التعلم بحل المشكلة، وبالمناقشة وبالإنقاس، وبالاكتشاف... إلخ. فلكل نموذج من هذه النماذج أسس فلسفية مختلفة وله بعض الأهداف المتميزة. ومن هنا تظهر وظيفة أساليب التقويم المنوعة. وهناك نماذج تعليمية تستهدف تنمية الاستقلال، وهذا يقتضى اتساق التقويم الذى يستخدم مع منحائها. ففى التعليم القائم على حل المشكلة مثلا، تقوم مدرسة قريبة من بحيرة المنزلة بمشروع لدراسة مشكلة موت سمكها، بأن يحلل التلاميذ عينات من مياهها، وسبل تحميدها وتأثير المبيدات والأسمدة التى تستخدم فى الأراضى القريبة منها، وطرق الصيد وأدواته ويجرون مقابلات مع عينة من الصيادين والمزارعين، وبعض المسئولين عن الحفاظ على البحيرة، وعينة من علماء البحار... إلخ، والقيادات الحكومية ورجال الأعمال المحليين. وذلك بغية البحث عن أفضل الحلول لاستعادة البحيرة لسلامتها.

وتألف مهام التقييم الملائمة للتعلم القائم على المشكلة أساسا من التوصل إلى إجراءات تقييمية بديلة لقياس عمل التلميذ مثل تقييم الأداء والعروض، والتقييم الأصيل والورتفوليو.

(٧) التعليم الجيد يتضمن تدريس التلاميذ كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وكيف يتذكرون وكيف يفكرون وكيف يثيرون دوافع أنفسهم وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم، ولا بد أن نهتم بتطوير تقويم هذه الإستراتيجيات.

(٨) على الرغم من أن الجزء الأكبر من الاهتمام بالتقويم منصرف فى المؤسسات التعليمية المختلفة إلى تقويم التلميذ، وأن عملية التقويم الأساسية واحدة بغض النظر عما يقوم، وأن مفاهيم القياس الأساسية واحدة، بغض النظر عما يقاس، إلا أن كثيرا من الناس يعتقدون أن تقويم البرنامج وتقويم التعليم على سبيل المثال يتضمن ويتطلب عمليات مختلفة. ولقد أدى تكاثر نماذج التقويم المختلفة إلى تعزيز هذا المسلم، غير أن جميع أنساق التقويم ونماذجها تتضمن وتتطلب نفس المكونات، وهى تحديد الأهداف، واختيار أو وضع أدوات قياس، وتنفيذ إستراتيجيات للحصول على البيانات، وتحليل النتائج وتفسيرها، هذا فضلا عن أن التقويم ينبغى أن يخطط له فى بداية أى جهد وفى نهايته.

(٩) إن أكثر صيغ التقييم الصفى شيوعا الاختبار الذى يضعه المدرس . وحين يتم بناؤه أو وضعه على نحو سليم يكون فعالا قليل التكلفة وأكثر صدقا من الاختبار المقتن لأنه يقيس التعليم الذى توفره لمجموعة معينة من التلاميذ بدلا من أن يعكس معيارا قوميا . والاختبارات القلطاسية التى يضعها المدرس تستخدم عادة نمطين من البنود الاختبارية ، بنودا تتطلب إصدار استجابات وتكوينها ، وبنودا تتطلب انتقاء استجابة من بين عدة استجابات متوافرة . إن البنود التى تتطلب خلق الاستجابة أو إنشاءها created response items تقتضى أن يقوم التلاميذ ببناء الإجابة بصفة عامة ، وبصيغتها بكلماتهم ، ويسهل نسبيا كتابتها . وهى وسيلة لتقييم فهم التلاميذ وكذلك قدراتهم على التواصل ، غير أنها على أية حال تستغرق وقتا فى تصحيحها ويصعب أن يتم تقديرها بثبات وموضوعية . والبنود ذات الاستجابة المقيدة تفصح بوضوح عن مَعْلَمَات Parameters أو خصائص (أى الطول المتوقع للاستجابة ومدى شمولية تناولها للنقطة) إجابات التلاميذ . واستجابات التلاميذ الممتدة الموسعة المطولة لا تحدد هذه المعلومات أو الخصائص ولا تفرضها وبالتالي تتيح للتلاميذ أن يكونوا أكثر ابتكارا .

(١٠) يتطلب تقويم الأداء والتقويم القائم على الملاحظة من التلاميذ أن يطبقوا ما تعلموه ، بأن يؤدوا مهامها وأعمالا فيزيقية وأن ينتجوا منتجات عيانية يمكن ملاحظتها وتقويمها ، وبما أن التلاميذ يطبقون فعلا تعلمهم لحل مشكلات حقيقية ، فإن كلمة تقييم أصيل authentic كثيرا ما تستخدم للإشارة إلى هذا النمط من التقييم .

(١١) وتقويم الملاحظة المنظمة والنواتج يكون أكثر دقة حين يعتمد على محكات حسن تحديدها وتعريفها وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير المتدرجة هى أكثر الأدوات شيوعا من حيث الاستخدام لتوجه تقويم الملاحظة . ويحدد كل منها قائمة بالعناصر المحددة التى تبدو ضرورية للأداء مرغوب فيها ، وبينما تتيح قوائم المراجعة للملاحظ أن يتبين ما إذا كان عنصر معين موجودا أم غير موجود تتيح مقاييس التقدير المتدرجة للملاحظ أن يصدر أحكاما عن نوع وجودة كل عنصر موجود .

(١٢) وفى تقييم البورتفوليو يتم جمع عينات من عمل التلميذ لكى نرى ما تحقق من تقدم ونمو عبر الزمن . وقد يضم البورتفوليو اختبارات وأوراق وتقويمات للمنتجات ، وقد يعد بورتفوليو بواسطة المدرس والتلميذ وبواسطة الأقران ، والملمح الحاسم فى تقييم البورتفوليو هو اندماج المتعلم فى جمع وتقويم عينات من عمله .

(١٣) أن فاعلية التقييم تعتمد على المصادر التى استخدمت للحصول على المعلومات ، وعلى دقة هذه المعلومات والمصادر النظامية أو الرسمية للمعلومات مثل



الاختبارات والواجبات المدرسية والمشروعات والأدوات المهارية، وهذه يسيطر عليها المدرس ويمكن أن يكررها حسب الحاجة. والمصادر غير الرسمية أو النظامية مثل ملاحظة المدرسين للسلوك التلقائي للتلاميذ والحوارات معهم ومع الآباء ومع المدرسين الآخرين والاطلاع على سجلات التلاميذ ويومياتهم يمكن أن تكون مصدرا قيما لتقويمهم وإن كان معرضا لقدر أكبر من الذاتية والخطأ.

(١٤) إن النظرة الجديدة لتعلم التلميذ والتي تبلورت خلال الثمانينيات من هذا القرن «هى المنظور البنائي Constructivist Perspective» ويرى أن التلاميذ بناءة نشطون فى نظرتهم للعالم من حولهم، وإدراكهم للمواد الدراسية فى المنهج التعليمى. ويرتب على هذه النظرة أننا لا نستطيع أن نستمر فى استخدام النموذج الذرى أو التجزئى فى التقييم. وينبغى أن نقيم مستوى تعقيد فهم التلميذ، وألا يقف التقييم عند مجرد معرفة إلمامه بعدد من الحقائق كما تبدو فى إجابته على اختبار الاختيار من متعدد. وتواتر استخدام مصطلح التقييم الأصيل، والتأكيد الشديد عليه فى الممارسة وفى الأدبيات التربوية والسيكولوجية المعاصرة شاهد قوى على تأثير هذه النظرة لتعلم التلميذ، ولقد تطابق هذا واتفق مع المقتضيات السياسية المتنامية على المستوى القومى وفى بعض الدول وعلى مستوى المناطق التعليمية التى تقتضى ضرورة تحديد وتوضيح معايير تحصيل التلميذ.

(١٥) التقييم المشاركون Participatory Evaluation: والمقصود به بحث اجتماعى تطبيقي يقتضى المشاركة بين خبراء تقويم مدرسين ومتخذى القرار الممارسين - Practice based decision markers وأعضاء المؤسسة أو التنظيم المسئولين عن برنامج معين، أو أشخاص لهم اهتمام حيوى وكبير فى البرنامج أى المستفيدين الأول منه Primary users. وهذا النوع من التقييم أى التقييم المشاركون يناسب على أفضل نحو مشروعات التقييم التكويني وهو يختلف عن النموذج التقليدى لأصحاب المصلحة أو حملة الأسهم إن جاز هذا التعبير Stake holder based model فى النواحي الآتية:

أ - هذا النموذج يحاول أن يشرك عددا كبيرا من أعضاء المؤسسة أو المنظمة المهتمين لتوفير الدعم. والنموذج المشاركون يقتضى إشراك عدد قليل من المستخدمين الأساسيين Primary users.

ب - إن نموذج حملة الأسهم يشرك أعضاء المؤسسة بطريقة استشارية لتوضيح المجالات ولتحديد أسئلة التقييم.



أما النموذج المشارك فيشارك المستخدمين الأساسيين فى آليات صياغة المشكلة، وتصميم الأداة، أو انتقائها، وجمع البيانات، والتحليل والتفسير والتوصيات وكتابة التقرير.

جـ - فى نموذج حملة الاسهم يكون المقوم هو الباحث الرئيسى الذى يترجم المتطلبات المؤسسية إلى بحث أو دراسة، ويقوم بالدراسة. فى النموذج المشارك يكون المقوم هو منسق المشروع وعليه مسئولية توفير الدعم الفنى أو المساندة التقنية والتدريب وضبط الجودة، ولكن القيام بالدراسة يكون مسئولية مشتركة.

وفى التقويم المشارك، يستطيع المقوم أن ينسق مع أعضاء هيئة العاملين الأساسيين فى المؤسسة أنشطة التدريب لتنمية المهارات التقنية الأساسية بحيث يتم المشروع بنجاح. والممارسون فى الأساس يتعلمون أثناء قيامهم بالعمل تحت إشراف وثيق نسبيا من المقوم الخبير. وهذا التعلم هام فى النموذج التقويمى المشارك.

وقد يتطور دور المقوم إلى مساند ومستشار مع نمو وتطور المهارات المحلية وصقلها. ويمكن فى بعض المؤسسات أن يتوافر لفئة من العاملين القياديين فى المؤسسة أن ينموا معرفة تقنية ومهارات بحثية بحيث يقومون بهذا الدور التنسيقى فى المشروعات المستمرة أو الجديدة. ويكون المقوم متاحا كمستشار فى المسائل الفنية، والتحليل الإحصائى، وتصميم الأداة، وكتابة التقرير الفنى ويحتمل أن يشجع التقويم المشارك الحاجة للتجاوب فى التقويم، مع المحافظة على الدقة الفنية والصرامة بحيث يلتقى عملهم رضا النقاد المحليين. وفى الأساس يحتمل أن يؤدى هذا المدخل إلى تحسين الممارسة فى السياق المحلى.

مقاومة التغيير فى كل مكان:

غير أن هناك عوائق تحول دون تحقيق هذا التقويم الأصيل والتخفيف من عدم التوازن فى عملية التقويم، وقد كشفت عنها بعض البحوث وتتلخص فيما يأتى:

١. أن التقويم المستمر على أساس الدرجات يمثل تغذية راجعة لضبط النظام.

وسوف يقرر كل مدرس فى كل مدرسة أن شغلهم الشاغل هو أن يدرسوا ليحصل التلاميذ على درجات عالية فى الاختبارات? Teach to what will be on the test. وهذا معناه أن محتوى المقرر الدراسى مرتبط بل ومقيد بنتائج سبق تحديدها، وأن أى ابتعاد عن ذلك يصحح فى جميع الأوقات باستخدام الدرجات والاختبارات والتقويمات. وأن معظم الاختبارات - إن لم نقل كلها - وهى اختبارات قرطاسية قد وضعت لتوفر



تغذية راجعة عن الحقائق والمهارات المحفوظة وأنها تتيح فرصا محدودة لتقويم التباين بين الأفراد في التفكير والتفكير الابتكاري.

إن نتيجة استخدام التقويم والدرجات الممارسة حاليا تعنى أننا ندرس معلومات سبق تحديدها مما يؤدي إلى شكل من أشكال المسايرة والموافقة على تعلم ما هو مطلوب فحسب. وهكذا يصبح وضع الدرجات بل والاختبارات التي تتعدى الحقائق الأساسية المطلوبة للحصول على درجة جيدة غير ممارسة أى ليس هناك مساحة للتفكير الابتكاري ولطرح التساؤلات. وإذا حدث أن مارس التلاميذ هذه الأنشطة فإنهم يصحون بحيث يقدمون الاستجابات التي تعتبر صحيحة من وجهة نظر مصدر خارجي وسلطة خارجية حتى يحصلوا على التعزيز والتدعيم، أى أن التباين الصحي والتفكير الاصيل والأسئلة الفكرية لا تشجع من خلال نظام الاختبارات والتقويم الحالي، أى أننا على هذا النحو نحيد ونستبعد الظروف والشروط والمناخ اللازم لنمو التلميذ كمفكر ومتخذ قرار. إن أنماط التقويم الاصلية الحقيقية والتي تضم تقييم التلميذ لنفسه وتقييم الاداء، وتقييم البورتفوليو هي التي تيسر نمو التلميذ وإبداعه أو ابتكاره. وهناك كثير من المدارس والمناطق التعليمية والولايات أو المحافظات التي تطور هذه الأساليب التقييمية في بلاد العالم المتقدم والعملية بطبيعة الحال بطيئة وتكتنفها بعض المعوقات.

٢. المدارس كانساق فرعية مقيدة بالنسق الأكبر:

ذلك أن كل مدرسة جزء من نظام تعليمي أكبر ومن نظام اجتماعي يؤثر فيها. وعلى سبيل المثال حين تطالب مدرسي المرحلة الثانوية بتغيير فإنهم سوف يقولون ما لم تتغير مطالب الالتحاق بالجامعة واشتراط مجموعات عالية في الثانوية العامة أي نسب درجات النجاح فإنهم سيستمرون في التركيز على حفظ الحقائق والمفاهيم . . إلخ واستخدام أدوات تقييم تنمى أداء التلاميذ في امتحان الثانوية العامة. إن قوة النظام أو النسق الأكبر تتضح في التشريعات والنشرات والضوابط الواردة من وزارة التعليم ومن المناطق التعليمية ومن المحافظة ومن جدول المدرسة والكتب الدراسية والمنهج التعليمي ومن قضايا سياسية ودينية ومن ضغوط البيئة المحلية وأولياء الأمور ومن إدارة المدرسة.

إن التأكيد على الدرجات ينشأ من ضغوط الآباء والمجتمع المحلي ولسنوات طوال فإن الآباء والمدرسين مدفوعون بأسلوب الالتحاق بالجامعة وما يزال المصدر الاساسي للمعلومات عن مستوى التلاميذ وتقويمهم هو درجاتهم في الثانوية العامة. فهي مؤشر كفاءة التلميذ. إن هذه الدرجات هي أساس يحكم به على التلاميذ وعلى المدرسين



وعلى المدارس ويحدد فى ضوءها مدى نجاحهم بل وإن الجدل والحجاج حول درجات الثانوية العامة ومستوياتها يثار بحماس على المستوى السياسى .

٣. الظروف الحالية المهددة تؤدى إلى تحول المخ/ العقل إلى التدهور downshifting

والذى يؤدى بدوره إلى فرض السيطرة والضبط،

ويعرف التحول إلى العجز بأنه استجابة نفسية فسيولوجية للتهديد قوامها الإنهاك والإحساس بعدم الحيلة. وهذا التحول يؤدى إلى استخدام المخ بكفاءة أقل والتحول إلى أنماط سلوكية سبقت برمجتها. وهكذا نجد أن الظروف التى تحدث التحول إلى العجز تتسق مع الحفظ والتكرار. إن هذا التحول إلى التعب والعجز يمكن أن ينمى الحفظ ولكنه يعوق التفكير الناقد والتفكير ذا المستوى الرفيع والإبداع. ولقد أمكن التعرف على بعض الظروف التى يعتقد أنها معا تسهم فى هذا التحول إلى العجز. إن هذه الظروف تزيد من الإحساس بالعجز helplessness عند المتعلم وتعوق فاعلية الذات الحقيقية : genuine self - efficacy

♦ أن النواتج الصحيحة (الإجابات) سبق تحديدها من قبل سلطة خارجية، ففى ظل هذه الظروف ينبغى على التلاميذ أن يتعلموا الإجابات التى حدد المدرس صحتها، وينبغى أن يتصرف المدرسون بطرق يعتبرها الآخرون صحيحة. وهذا يمنع أو يكف البدائل المتاحة للتلاميذ وللمدرسين.

♦ المعنى الشخصى محدود، إن ما يتعلم أو ما يدرس لا حاجة لأن يكون مرتبطا بما يعرفه التلاميذ من قبل أو ما يرغبون فى معرفته وأغراض التلاميذ أو السبل التى يختارونها، أو يستخدمونها لمعالجة المسائل والمشكلات والمواقف كثيرا ما تعامل على أنها لا علاقة لها بموضوعات التعلم.

♦ المكافآت والمقويات مسيطر عليها من الخارج، وتستخدم على نحو مباشر نسبيا ويترتب على ذلك أن نتائج الأفعال: الرتب، والاختبارات، والدرجات أو التقديرات لا تقع تحت السيطرة الشخصية.

♦ حدود زمنية، على الرغم من أن تحديد تواريخ نهائية لإنجاز الأعمال هام حين يستخدم فى مواضعه المناسبة، إلا أن التركيز والاهتمام المستمر بالحدود الزمنية التى يفرضها الآخرون تدفع الناس للقيام بما عليهم القيام به وفى المواعيد المحددة ولا تتيح لهم تأمل البدائل والتفكير فيها.



♦ أن العمل الذى يكلف التلاميذ بالقيام به يكون غير مألوف نسبيا مع توافره دعم قليل ومساندة محدودة، إن العزلة تزيد من عدم اليقين ما لم تتوافر التغذية الراجعة الضرورية الملمنة . وهذا الموقف يصدق على المدرسين وعلى التلاميذ الذين يعملون بمفردهم سواء بسواء . إن التلاميذ والمدرسين بحكم عملهم فى ضوء محركات أداء أو وفق تواريخ جامدة صارمة حددها آخرون - وارتباط عملهم بثواب وعقاب يسيطر عليه آخرون يفرغ عملهم من المعنى والمغزى .

ووراء كل هذه الظروف بنية من المعتقدات التى تنكر على المتعلم أغراضه هو ومعانيه، هذا على الرغم من أنها جزء أساسى وحاسم فى عملية التعلم .

وحين تسود هذه الظروف، فإن قدرة المتعلمين على حل المشكلات تتضاءل . ومع إحساسهم بمشاعر العجز والإنهاك فإنهم يعولون على الأنماط السلوكية المبرمجة المبكرة والتى تدل على المسaire والحفاظ على الوضع الراهن . وهناك ردود أفعال إضافية لهذا النمط السلوكى وهى أن تصبح متحيزين قبيين كل يدافع عن حيز ضيق يوجد فيه ويقل تسامحه مع التفكير الذى يلزم لمعالجة المسائل والمشكلات المعقدة كالاختلاف والتباين والتفرد . إن النظام التعليمى الذى صمم ليستحث التحول إلى تدهور المخ/ العقل عند الإداريين والمعلمين والتلاميذ يؤدى إلى إنقاص قدرة المشاركين فيه جميعا على جميع المستويات فى التفكير الخلاق، والفعل المفيد المؤثر المطور .

ولابد أن تتضافر الجهود للتغلب على هذه العوائق ولا يتحقق هذا إلا بأخذ بأسلوب النظم فى التغيير وفى التدريب النشط وفى التخطيط لهما بعناية وبالتضافر والمشاركة والتعاون والصبر والجدية فى المتابعة .

التقويم وتطوير التعليم:

إن الحاجة ماسة ليس لتغيير التقويم وحده، وإنما لتغيير وتطوير المناهج التعليمية وإستراتيجيات التعليم والتدريس، وهذه الحاجة لا يكفى مجرد ترجمتها فى وثائق وفى أدلة المعلم وفى النشرات وحسب وإنما تقتضى أيضا أن تترجم إلى واقع . والتغيير الذى نشير إليه هنا أن تعكس هذه الحلقات المترابطة التركيز على الأداء، وفيما يأتى عدد من المبادئ التى تجعل التعليم والتقويم قائما على الأداء .

إن القلق المتزايد حول عدم ملاءمة الاختبارات التقليدية سواء أكانت مقالا أم اختبارات موضوعية بأشكالها قد أثار الاهتمام والهب الحماس بالاتجاه نحو المهام



الأدائية، والمشروعات والمعارض على أساس أن هذه تتيح تقويم أداء المتعلمين أو التلاميذ. إنها تتيح تقويم ما له أهمية أكبر وهو: هل يستطيع التلاميذ تطبيق معرفتهم ومهاراتهم وفهمهم في سياقات العالم الحقيقي والواقعي. وتزايد أعداد المدرسين في الأخذ بهذا النمط من التقويم في مدارس البلاد المتقدمة.

وتزايد استخدام تقويم الأداء لن يحسن في ذاته أداء التلاميذ وإذا أردنا أن يتحسن أداء التلاميذ في هذه المقاييس الأكثر أصالة، فلنأخذ في حاجة إلى أن ندمج في تعليم قائم على الأداء Performance - based instruction.

والسؤال هو حقيقة ما معنى أن ندرس لرفع مستوى الأداء؟ ولقد توصل بعض التربويين الذين عملوا سنوات عديدة مع مئات المدرسين الذين يقومون على أساس الأداء إلى أنهم بتطويرهم لمهام وأعمال التقويم في هذا الاتجاه وأخذهم بمحركات تقويمية أدائية استطاعوا أن يؤثروا في التعليم. وفيما يأتي سبعة مبادئ للتعليم القائم على الأداء. تم استخلاصها من هذه الممارسات.

١ - حدد أهداف أداء واضحة Establish Clear Performance Targets

وكجزء من وحدة عن التغذية عرضت مدرسة في مدرسة متوسطة على تلاميذها المهمة الأدائية الآتية:

لقد دعوت ست من صديقاتك للاحتفال بعيد ميلادك. وأنت سوف تعدين الطعام لهذه الحفلة، ولكن أمك قد قرأت في الأيام القليلة الماضية كتابا عن التغذية وقالت لك: إنك لا تستطيعين أن تقدمي طعاما يحتوي على مواد تحلية صناعية، أو كميات كبيرة من الملح والسكر أو الدهون المشبعة Saturated fats. وعليك أن تضعي خطة لوجبة تسعد وتفي بتوقعات أمك. اشرحي ووضحي الأسباب التي تجعل الوجبة ذات مذاق طيب وصحية. استخدمى التوجيهات الواردة في كتاب الطهى الحديث ومعرفتك بحقائق التغذية وبأسماء الأطعمة لتدعم اختيارك للأطعمة التي تؤلف الوجبة.

إننا في حاجة إذا أردنا أن ندرس تدريسا فعالا إلى أن نكون واضحين عما نتوقع تلاميذنا أن يعرفوه، وأن يفهموه وأن يقدرُوا على عمله نتيجة لهذا التعليم. ونحن في حاجة أيضا إلى تحديد كيف سيظهر، ويوضح التلاميذ هذه المعرفة المقصودة وهذا الفهم المستهدف وهذه الكفاءة المبتغاة. وحين نحدد أهداف أداء علينا أن ندرك أن تنمية فهم التلاميذ هدف أولى للتدريس وأساسى. ويقصد بالفهم هنا القدرة على تطبيق الحقائق والمفاهيم والمهارات تطبيقا سليما ومناسبا على مواقف جديدة.



إن مبدأ ترسيخ أهداف أداء واضحة والتدريس لتحقيق الفهم يتلاءم مع كوسيلتين قويتين لربط المنهج التعليمي مع التدريس والتعليم ومع التقويم. إن هذا التوجه الذى يستند إلى الأداء يتطلب منا أن نفكر فى المنهج التعليمي ليس كمحتوى ندرسه وإنما فى ضوء أداء مرغوب فيه يدل على الفهم. وهكذا فإن المدرسين ذوى التوجه الادائى يعتبرون التقويم واجهة تعكس تصوريهم لأهداف التعلم باعتبارها تطبيقات أدائية تدل على فهم الطلاب لما يدرسون ويصبح تقويم الأداء هدفا للتدريس والتعلم ويخدم أيضا كمصدر للشواهد الدالة على فهم التلاميذ لما يدرسون وعلى قدرتهم على تطبيقه.

وتحديد وترسيخ أهداف أدائية هام لعدة أسباب، فالمدرسون الذين يحددون ويرسخون وينقلون إلى تلاميذهم أهدافا أدائية واضحة يعبرون عما نعرفه الآن من تقدم فى العلوم التربوية والنفسية عن التدريس الفعال ويدعمون أهمية الوضوح التعليمي وهؤلاء المدرسون يدركون أيضا أن اتجاهات التلاميذ نحو التعلم وإدراكاتهم له تأثير بدرجة فهمهم لما يتوقع منهم والأساس العقلاني أو مسوغات الأنشطة التعليمية المختلفة وأخيرا، فإن عملية تحديد وترسيخ أهداف الأداء تحدد أولويات المنهج التعليمي وتمكننا من التركيز على الأساس وعلى المعرفة الباقية فى ميدان مزدحم.

٢٠ - كافيح بلوغ نواتج وادوات أصيلة موشوق بها ،

Strive for Authenticity in Projects and performance:

لقد قام تلاميذ الصف الخامس بدراسة مسحية جمعوا فيها بيانات عن الاتجاهات السائدة فى المجتمع المحلى نحو مقترح بأن يرتدى تلاميذ المدرسة العامة زيا خاصا Uniforms موحدا ونظم التلاميذ البيانات واختاروا أن يعدوا معرضا مناسبا بالرسوم التوضيحية ليعبروا عن النتائج التى توصلوا إليها، وأخيرا كتب التلاميذ خطابات إلى رئيس تحرير جريدة محلية تحتوى على عرض للبيانات وتبين رأيهم الشخصى فى الاقتراح. وقد تم الربط المباشر بين عمل التلاميذ بالمدرسة والعالم الأكبر حين نشرت الجريدة خطابين لتلميذين.

إن دعاء الإصلاح يوصون بأن تدفع المدارس تلاميذها للاندماج فى عمل حقيقى أصيل authentic وينبغى على المهام الأدائية: أن تقتضى من التلاميذ البرهنة وبيان معرفتهم ومهاراتهم بأسلوب يعكس العالم خارج حجرة الدراسة. وعلى الرغم من أن رسم الجمل بانيا digramming sentences وتحليلها قد يساعد التلاميذ على فهم بنية

الجملة وأجزاء الكلام أو الخطاب Parts Of Speech، إلا أن هذا ليس فى الحقيقة نشاطا أصيلا authentic؛ لأن قلة من الناس خارج المدرسة يرسمون ويحللون الجمل بالرسم. وحين يندمج التلاميذ فى كتابة غرضية (على سبيل المثال لإقناع جمهور معين)، على أية حال فإنهم يستخدمون معرفتهم ومهاراتهم بطرق أكثر اتساقا وتطابقا مع مطالب الحياة الواقعية.

وكما هو الحال فى العالم الأكبر، فإن العمل الأصيل أو الحقيقى فى المدارس، يتطلب من التلاميذ تطبيق معرفتهم ومهاراتهم مما يؤدى إلى ناتج أو منتج ملموس وواقعى (سواء أكان تحريريا، أم بصريا، أم ثلاثى البعد) أم أداء. وهذه النواتج أو المنتجات والأداءات لها غرض صريح واضح (وعلى سبيل المثال لتشرح وتوضح) ولتتمتع مشكلة أو تحلها، وهى موجهة نحو جمهور معين. وبما أن المسائل الخلافية وقضايا العالم الحقيقى ومشكلاته يندر أن تكون محدودة وقاصرة على مجال محتوى واحد؛ لذا فإن العمل الحقيقى أو الأصيل كثيرا ما يوفر فرصا لتحقيق روابط وصلات بين العلوم المختلفة أو المواد المختلفة.

وتأكد العمل الأصيل لا يقلل من أهمية مساعدة التلاميذ على تنمية المهارات الأساسية بل الأمر على عكس ذلك تماما؛ لأن المعرفة الأساسية والمهارات توفر أساسا ضروريا للتطبيق الذى له معنى ومغزى. ولكن الأساسيات ليست غايات فى ذاتها، على أية حال، وإنما هى توظف وتخدم هدفا أو مرمى أكبر: إنها تمكن التلاميذ من تطبيق معرفتهم ومهاراتهم على نحو يتسم بحسن التفكير والتدبير فى سياق أصيل له معنى.

وتؤيد أو تؤكد البحوث والخبرة على أنه حين يدرك المتعلمون الأنشطة الصفية على أنها ذات معنى وملائمة فإن اتجاهاتهم على الأغلب سوف تكون إيجابية نحوها وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من المدرسين قد لاحظوا حين أتاحت لهم الفرصة أن يتجروا نواتج ملموسة واقعية أو يبرهنوا ويعرضوا بيانا لجمهور حقيقى (وعلى سبيل المثال الأتارب، والآباء، والتلاميذ الأصغر منهم أو الأكبر. وأعضاء المجتمع المحلى). ويبدو أن التلاميذ كثيرا ما يكونون على استعداد لبذل الجهد المطلوب للقيام بعمل له مستوى ونوعية.

تذكر أن ما نقوم به يرسل رسالة أو إشارة قوية للتلاميذ عما هو هام بالنسبة لهم لكى يتعلموه وحين يلعب الأداء الأصيل للمهام دورا أساسيا فى التدريس والتقويم سوف يدرك التلاميذ أننا نتوقع منهم أن يطبقوا المعرفة بطرق لها قيمتها وتحظى بالتقدير فى العالم خارج الصف.



Publicize Criteria and Performance Standard:

قبل البدء فى تجربة فى المختبر أو العمل يراجع مدرس العلوم فى المدرسة الثانوية قائمة الأداء التى وضعها القسم ليراعى التلاميذ بنودها فى كتابة تقرير عن التجربة. وهذه القائمة تضم المحكات التى عليهم مراعاتها لكى يقدموا تقريراً متقناً، وهذا يعكس أو يعبر بوضوح عن توقعات المدرس كما أنه يمثل مرشداً للتلاميذ فى إعدادهم التقارير. وقبل أن تجمع التقارير، يتيح للتلاميذ أن يتبادلوا تقاريرهم مع شركائهم فى المختبر، ويقوموا ويتلقوا تغذية راجعة الواحد من الآخر على أساس قائمة محكات الأداء ويقوموا بالتعديلات والتنقيحات المطلوبة.

ويندر أن تكون لمهام الأداء الصفى الأصيل إجابة واحدة صحيحة شأنها شأن المسائل والقضايا التى نواجهها فى الحياة الواقعية؛ ولذلك فإن تقويمنا لنواتج التلميذ وأدائه ينبغى أن تكون قائمة على الحكم وأن تسترشد بالمحكات. وعادة ما نجد المحكات متضمنة فى نمط من أنماط عدة لأدوات التقدير Scoring Tools قاعدة أو قواعد rubric أو مقياس تقدير متدرج أو قائمة أداء. وباستخدام جميع هذه الأدوات نحدد ونبرز الخصائص التى نعتبرها أكثر مغزى ودلالة وأهمية فى عمل التلميذ.

والمدرسون فى المدارس الابتدائية فى منطقة تعليمية فى ماريلاند Maryland يستخدمون قاعدة «الكتابة للإقناع» «Writing to Persuade» لمساعدة التلاميذ على تعلم خصائص الكتابة المقنعة. ويوجد ملصق كبير لهذه القواعد أو المحكات فى صيغة أسئلة مشبت فى مقدمة الصف ليسهل على التلاميذ والمدرسين الرجوع إليه. ومن أسئلة ما يوجد فى هذا الملصق، هل حددت بوضوح موقفى؟ «هل دعمت موقفى هذا بحقائق وخبرات شخصية؟ هل استخدمت لغة مقنعة استخداماً فعالاً بحيث تقنع جمهورى المستهدف؟».

وواضح أن المحكات التقويمية أساسية للتقويم النهائى Summative ولكن المدرسين يدركون أيضاً دورهم فى تحسين الأداء وبمشاركة التلاميذ فى هذه المحكات نبداً فى التخلص من غموض كيف سيقوم العمل، بينما نبرز عناصر الكيف والجودة ومستويات ومعايير الأداء التى ينبغى أن يكافح التلاميذ لبلوغها، ويستطيع المدرسون أيضاً أن يساعدوا التلاميذ على تمثل واستدخال واستيعاب عناصر الجودة هذه بأن نجعلهم يستخدمون هم أنفسهم أدوات التصحيح والتقدير لتقويم عملهم أو عمل زملائهم. وحين نتاح للتلاميذ الفرص لفحص عملهم فى ضوء محكات معروفة ومستويات أداء،

يبدؤون من: ما التقدير أو الدرجة التي حصلت عليها؟ إلى: الآن أنا أعرف ما أحتاج عمله لكي أحسن.

٤- وهر نماذج للتفوق والامتياز Provide Models of Excellence.

مدرس تربية فنية في مدرسة متوسطة يعرض على التلاميذ خمسة أمثلة لتماثيل حسن تشكيلها ونحتها باستخدام ورق معجن (مادة صلبة مصنوعة من عجينة الورق مزوجة بالغراء) وهذه الأمثلة توضح محكات تقويم التماثيل التي سوف تقوم: التكوين Composition (تمثال يظهر الفعل) قوة وثبات الدرع أو الغلاف (البنية التحتية) بنية السطح (استخدام الورق المعجن) أساليب الصقل (النسيج، واللون، والتفاصيل) والتأثير الكلى. ويلاحظ المدرس أن نوعية وجودة تماثيل تلاميذه قد تحسن تحسنا ملحوظا منذ أن بدأت مناقشة نماذج الامتياز الفعلية وتبادل الرأي حولها والمشاركة فيها.

- إن تزويد التلاميذ بقوائم المحكات وقواعد التقدير والتصحيح جزء أساسي من التعليم القائم على الأداء، ولكنه لا يلغى في جميع الأحوال تعليم كل تلميذ مباشرة المحكات وكيف يطبقها على عمله. (وماذا نعني بحسن التنظيم؟) ويقترح ويجز Wiggins ١٩٩٣ أننا إذا كنا نتوقع من التلاميذ أن يقوموا بعمل ممتاز، فإنهم يحتاجون معرفة كيف يبدو العمل الممتاز وترتبا على هذه الفكرة، فإن التعليم القائم على الأداء يتطلب تزويد التلاميذ بنماذج وعروض بيان توضح الامتياز والتفوق في النواتج أو المنتجات أو الأداء.

إن هذا المدخل بطبيعة الحال، ليس مجهولا في المدارس، فالمدرسون الفعالون والمشرفون على الأنشطة خارج المنهج كثيرا ما يدمجون أعضاء الفريق في تحليل المجالات المدرسية التي فازت بالجائزة، أو يراجعون شرائط فيديو تعرض الأداءات الرياضية والدراسية أو التمثيلية الممتازة. ولكن توفير نماذج للعمل الجيد ذا النوعية جزء أساسي أيضا من التعليم الذي يستند إلى الأداء في حجرات الدراسة.

ويستطيع المدرسون أن يستخدموا أمثلة للعمل الممتاز خلال التعليم ليساعدوا التلاميذ على أن يفهموا العناصر المرغوب فيها والتي تمثل العمل الممتاز أو النوعية الجيدة من العمل وبعض المدرسين يقدم لتلاميذه أمثلة للعمل الممتاز وللعمل الضعيف، ويطلب منهم أن يحلوا الفروق بينهما والخصائص التي تميز الأمثلة الممتازة عن الأمثلة الأخرى. وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ محكات الجودة عن طريق نماذج ملموسة وأمثلة عيانية محسوسة. وفي بعض الصفوف ساعد التلاميذ فعلا في بناء أدوات التقدير والتصحيح

(القواعد، أو مقاييس التقدير المتدرجة، أو قائمة الاداء) ويعتمد هذا على معرفتهم النامية والمتنامية للموضوع والمحكات التي حددها وميزوها في الأمثلة.

ويخشى بعض المدرسين توفير نماذج عالية الجودة لأنهم يخافون من أن التلاميذ قد يقلدوها، وهذا خطر حقيقى بالنسبة للأنشطة التى ليس لها جواب واحد صحيح (أولها طريقة لإنجاز العمل تعتبر أحسن الطرق)، ومع مهام وأعمال أدائية مفتوحة النهاية ومشروعات نستطيع أن نخفف هذه المشكلة بأن نعرض على التلاميذ نماذج عديدة. وبهذه الطريقة، يعرض على التلاميذ طرقا مختلفة عديدة للوفاء بالمحكات المرغوب فيها، وهكذا يقللون من الطريقة الآلية والتقليد فى تنفيذ العمل.

إننا حين نوفر للتلميذ محكات للامتيار ونماذج فائقة كثيرا ما نكافأ كمدرسين بالحصول على نواتج وأدوات ذات نوعية أعلى من قبل التلاميذ. وفضلا عن ذلك، فإننا نساعد التلاميذ على أن يصبحوا موجهين لأنفسهم بدرجة أكبر Self - directed وأن يقدر التلاميذ على التمييز بين الاداء الجيد والاداء الضعيف مما يزيد من احتمال قدرتهم على تقويم عملهم وتحسينه مسترشدين بتصور واضح للامتيار.

٥- درس إستراتيجيات تدريب على نحو صريح Teach Strategies Explicitly

مدرس فى المدرسة الابتدائية يشرح لتلاميذه إستراتيجيتين - التلخيص والتنبؤ - لتحسين فهمهم للمواد المكتوبة. وهو يصف كل إستراتيجية وينمذج استخدامها بالتفكير بصوت مرتفع أثناء تطبيقها على نص يتحدى التفكير. وأثناء الدرس يشير المدرس إلى ملصقات كبيرة تشرح إجراءات كل إستراتيجية كتابة وباستخدام رموز بصرية. وبعد الدرس وزع على التلاميذ صيغا من الملصقات تستخدم مؤشرات فى الكتب. وخلال الأسبوعين التاليين عمل كل تلميذ مع زميل له ليمارسا الإستراتيجيتين فى قراءة نصوص خيالية وغير خيالية وبينما قام المدرس بمراقبة تقدم التلاميذ قدم لهم الإرشاد والتوجيه.

إن المؤدين المهرة الفعالين فى كل مجال من مجالات الجهد الإنسانى يستخدمون أساليب محدودة وإستراتيجيات لرفع مستوى أدائهم، فالرياضيون الأولمبيون يتصورون بصريا أداءات لا خطأ فيها، والكتاب يسعون للحصول على تغذية راجعة من أصدقائهم، وطلاب القانون يكونون جماعات درس واستذكار، والمدرّبون يتناولون الملاحظات فى عيادات التدريب Coaching Clinics والمديرون التنفيذيون المشغولون يمارسون أساليب إدارة الوقت.

وفيفيد التلاميذ أيضا من إستراتيجيات محددة يمكن أن تحسن أداءهم فى الأعمال والمهام الأكاديمي، وعلى سبيل المثال فإن أساليب عمل الخرائط والأنسجة



Webbing and mapping Techniques تساعد التلاميذ على رؤية العلاقات وإستراتيجيات القراءة المعرفية التى تزيد الفهم (Palinscar and Brown 1984, Haller, Child and Walberg, 1988) وأساليب العصف الذهنى تنمى توليد الأفكار، ومعينات الذاكرة تساعد على الحفظ والاسترجاع.

وقلة من التلاميذ هم الذين يستخدمون على نحو تلقائى الإستراتيجيات ويتوصلون إليها معتمدين على أنفسهم؛ ولذلك فإننا نحتاج إلى تدريس إستراتيجيات التفكير والتعلم على نحو صريح ومقصود. ومن الطرق المباشرة أن نستخدم نموذج التعليم المباشر:

١ - قدم الإستراتيجية وشرح غرضها.

٢ - اعرض بيانا بها ونمذج استخدامها.

٣ - وفر ممارسة موجهة للتلاميذ لكى يطبقوا الإستراتيجية مع تغذية راجعة.

٤ - أنح للتلاميذ أن يطبقوا الاستراتيجية على نحو مستقل (أى معتمدين على أنفسهم) وفى فرق أو مجموعات.

٥ - فكر على نحو منتظم فى الاستخدامات المناسبة للإستراتيجية وفاعليتها.

وبالإضافة إلى التعليم المباشر يجد كثير من المدرسين أن من المساعد والمفيد استيعاب استراتيجيات التفكير والتعلم فى نواتج ملموسة مثل المصصقات ومؤشرات الكتب، والرموز البصرية أو بطاقات إلماعات Cue Cards Mctighe and Layman, 1988).

٦ - استخدام تقويمات مستمرة للحصول على تغذية راجعة وتعديل:

Use Ongoing Assessments for Feedback & Adujtnent

مدرس فى مدرسة متوسطة يدرس علوما اجتماعية، يلاحظ أن جودة التقارير البحثية لتلاميذه قد تحسنت تحسنا ملحوظا منذ أن بدأ استخدام طريقة الكتابة التى تتألف من: عصف ذهنى، وكتابة مسودة، ومراجعة، وتغذية راجعة، وتنقيح. ومن خلال استخدام المدرس لمراجعات (نقد) الأثراب لمسودات التقارير تقدم للتلاميذ تغذية راجعة عن نواحى قوتهم وعن جوانب التقارير التى قد لا تكون واضحة، أو غير الصحيحة أو الناقصة وهم يقدرون الفرض المتاحة لهم للقيام بالتنقيحات الضرورية قبل تسليم النسخة الأخيرة.

إن المفهوم الياباني «كيزن» Kaizen يقترح أن الجودة يتم تحقيقها من خلال التحسن المستمر والتدريجي والتزايد. ووفقا لما يذهب إليه دمنج J. Edwards Deming رائد حركة الإدارة بالجودة الكلية Total Quality Managment movement يرى أن جودة السلعة المصنعة لا تتحقق عن طريق فحصها والتفتيش عليها في نهاية خط الإنتاج، لأنه عندئذ يكون الوقت قد فات. إن الجودة هي نتيجة الفحص والتقييم المنتظم خلال الطريق. على أن يتبع ذلك التعديلات المستندة إلى المعلومات التي يتم اتوصل إليها من الفحوص.

كيف يمكن تطبيق هذه الأفكار في المواقف الأكاديمية؟ نحن نعرف أنه ينذر أن يؤدي التلاميذ عند مستوى عال في مهام التعلم التي تتحدى تفكيرهم في المحاولة الأولى. ويتحقق الفهم العميق أو المستويات العالية من الكفاءة فحسب نتيجة للمحاولة، والممارسة، والتعديلات القائمة على التغذية الراجعة، وعلى مزيد من الممارسة. إن التعليم القائم على الأداء يبرز أهمية القيام بالتقويم لتوفير معلومات ترشد التحسن خلال عملية التعلم، بدلا من الانتظار وتقديم التغذية الراجعة في نهاية التعليم.

إن التفاعل المستمر بين التقويم والتعليم شائع في الفنون وفي الألعاب الرياضية وواضح أيضا في الصفوف الدراسية التي تستخدم الممارسات كما في اختبارات التمرين العملي وفي عملية الكتابة، وفي مهام الأداء، وفي مراجعة المسودات وفي استجابات جماعات الأتراب. والمدرسون في مثل هذه الصفوف يدركون أن التقويمات المستمرة توفر تغذية راجعة تحسن تعليمهم، وترشد وتوجه تنقيح التلميذ ومراجعة لعمله. إن تطبيق مفهوم «الكيزن» Kaizen في المدارس، يعنى التأكد من أن التقويم يحسن الأداء ولا تقتصر مهمته على قياسه.

٧- وفق التقدم واحتفل به Document and Colebrate Progress

مدرس التربية الرياضية في أول السنة الدراسية في مدرسة إعدادية أتاح لتلاميذه أن يحلوا مستويات لياقتهم البدنية Fitness وذلك في ضوء سلسلة من قياسات القوة والتحمل والمرونة. ثم سجلت هذه القياسات أو النتائج البدنية على لوحة واستخدمت لتحديد أهداف اللياقة الشخصية. ثم وجه المدرس تلاميذه لإعداد خطط فردية لزيادة لياقتهم البدنية لتحقيق أهدافهم. وطبق اختبارات اللياقة عليهم في منتصف العام وفي نهايته مما مكن المدرس وتلاميذه من توثيق تقدمهم ووضع أهداف جديدة ويعتقد المدرس أن التركيز على التحسين المستند إلى مؤشرات هادئة شخصية تتيح لكل تلميذ أن يحقق قدرا من النجاح وهو ينمي العادات الضرورية للياقة طوال الحياة.



ولعل أكبر التحديات التي تواجهنا في هذه الفترة من محاولة إصلاح التعليم، الفجوة بين هدفنا وهو تحقيق مستويات عالية من حيث الأداء لجميع التلاميذ، وإدراك أن بعض التلاميذ يؤدون أداء منخفضا ولا يرقون لهذه المستويات وكثير من المربين يكافحون ويجهدون في محاولة لسد هذه الفجوة. كيف نحافظ على تقدم التلاميذ لذاتهم دون أن نخفض مستوياتنا؟ كيف نشجع جهودهم دون أن ننقل إليهم إحساسا زائفا بالإنجاز؟ ويدرك المدرسون ذوو البصر أن معتقدات التلاميذ عن قدرتهم في مواقف التعلم الجديدة متغير حاسم. وبعض التلاميذ وهم يواجهون مستويات الأداء الصارمة قد يعتقدون أن الهدف أبعد مما يستطيعون بلوغه وقد يترتب على ذلك عدم بذل الجهد المطلوب.

وليس هناك حلول سهلة لهذه المشكلة. ولكن عليك أن تتأمل للحظة الميل الطبيعي للآباء والأجداد نحو الأطفال الصغار إنهم يساندون الأداء الجديد بتشجيع الخطوات الصغيرة (هيا، تستطيع أن تعمل هذا)، ويحتفلون بالإنجازات التدريجية اسمعوا لقد قالت الطفلة بابا! ويوثقون النمو. إن هذه الاحتفالات تشجع الأطفال على الاستمرار في المحاولة والكفاح لتحقيق مزيد من الكفاءة. وهم يركزون على ما يستطيع عمله الأطفال وكيف تحسّنوا كوسيلة لحث النمو المستمر.

إن التعليم القائم على الأداء يتطلب مسارا مائلا. إنه يدرك حدود وقصور الاعتماد على تقويم يقوم على الاختبارات باعتبارها المقاييس الأولية والأساسية لأهداف التعلم الهامة، وبعض المربين يتحركون نحو خلق مجموعات من أعمال التلميذ عبر الزمن وأحد مظاهر هذا الاهتمام المتزايد استخدام البورتفوليو.

والبورتفوليو مفيد للغاية كوسيلة لتوثيق تقدم التلميذ، وهو يوفر طريقة ملموسة لإبراز عمل التلميذ والإعلان عنه. وتعد الفرق على مستوى الصفوف في مدرسة North Fredrick Elementary School in Fredrick Portfolio Party كل خريف وكل ربيع. يدعى لهما الآباء والأجداد وأعضاء مجلس المدرسة، وأعضاء إدارة المنطقة التعليمية ورجال الأعمال وآخرين لمراجعة عمل التلميذ الذي يجمع في البورتفوليو، وقبل الحفل يوجه المدرسون التلاميذ ليختاروا أمثلة من البورتفوليو والخاص بهم توضح تقدمهم في مجالات تعلم أساسية وأثناء الحفل يعرض التلاميذ البورتفوليو الخاص بهم على الصفوف ويصفون عملهم أثناء السنة مبرزين التقدم الذي أحرزوه. ومحددين لمرامي وأهداف تتصل به للتحسن المستقبلي.



ولقد قال مدير هذه المدرسة أن هذا البرنامج فى التقويم له أربع فوائد:
(١) الجمع النسقى لعمل التلميذ خلال السنة يساعد على توثيق تقدم التلميذ وإنجازاه.

(٢) أن عمل التلميذ يفيد كعدة يرى أعضاء هيئة التدريس بها إنجازاتهم ويكيفون إستراتيجياتهم التعليمية.

(٣) يتحسن التواصل بين المدرسة والمجتمع عندما يعرض التلاميذ عملهم على آبائهم وغيرهم من الراشدين.

(٤) يزداد شعور التلاميذ بالسيطرة على تعلمهم ويزداد افتخارهم بجهدهم وضوحا حين يندمجون فى اختيار إنجازاتهم ويظهرون نموهم وتقدمهم.

إن تنمية وتطوير معايير ومستويات للمحتوى، ووضع تقويم للأداء الأكثر أصالة، ووضع مستويات ومعايير لأداء التلميذ لن يحسن فى ذاته أداء التلميذ. ولكن المبادئ السبعة السابقة تعكس بعض الطرق الواعدة التى بدأ المدرسون والمدارس فى استخدامها لإعادة التفكير فى المناهج التعليمية وفى إستراتيجيات التعليم لضمان أن يصبح الأداء أكثر من مجرد شئ نقيسه فى نهاية وحدة تعليمية. بالاختبارات المقالية والموضوعية (Mctighe, 1997).

الفصل الخامس:

تلخيص تحصيل الطالب وتقدير أدائه

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تقدر الاختبارات.
- تميز بين التقديرات محكية المرجع والتقديرات معيارية المرجع.
- تحدد التقديرات النهائية للتلاميذ.
- تحافظ على سرية نتائج التقييم.
- تضع تقييم حجرة الدراسة في المنظور الصحيح.
- تبين كيف يمكن الوثوق بتقييمات الملاحظات والبروتفوليات باستخدام قواعد التقدير المتدرج، والعلامات الهادية.
- تميز بين تقدير الدرجات الكلى والتقدير التحليلي.
- تصف طريقة التحقق من صحة نتائج التقييم.
- تبرز أهمية وضع الدرجات الجمعي وتصف التدريب الذي يتطلبه وكيف يتم التقدير الجمعي وأهمية أساليب التوسط.
- تقارن بين نظامين في تقدير بورتفوليو الكتابة مع بيان مزايا كل منهما وأسباب تفضيلك لأحدهما.



تلخيص تحصيل التلاميذ:

كثير من تقييماتنا سوف تسفر عن قدر كبير من المعلومات عن نواحي قوة التلاميذ ونواحي ضعفهم - وهي معلومات علينا أن نحولها إلى مؤشرات أكثر عمومية عما تعلمه التلاميذ. وابتداء، قد نريد ببساطة أن نحدد تقديرات الاختبار التي تعكس الجودة العامة لاستجابات الطلاب إما في تقييم قرطاسي أو تقييم أداء. وسوف نحتاج في النهاية إلى تلخيص ما حصلناه خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، ويحتمل أن يتم ذلك عن طريق تقديرات نهائية للتلاميذ أو عن طريق البورتفوليو. ولكن بغض النظر عن الطريقة التي نلخص بها تحصيل التلاميذ ونسجله في تقرير مدرسي أو بطاقة ينبغي أن نحافظ عن السرية أي سرية تتعلق بتقييماتنا. وسوف نتناول كل موضوع من هذه الموضوعات فيما يأتي:

تعدد تقديرات الاختبارات:

التفكير فيما تعرف

ما هي الطرق المختلفة التي تم بها تلخيص أدائك، أو تقييمات حجرة الدراسة؟ ما مدى التواتر أو التكرار الذي وصفت به في صيغة عدد البنود التي أجبت عنها إجابة صحيحة أو في صيغة نسبة الإجابات الصحيحة؟ ما مدى تواتر التعبير عنها في صيغة رتبة مئينية تخبرك بمرتبتك بالمقارنة بأترابك؟ ما أنواع التقديرات الأخرى التي حصلت عليها؟ هل واجهت صعوبة في فهم معنى تقدير معين على اختبار؟

كثيرا ما يتم تلخيص أداء التلاميذ في تقييم معين بتقدير واحد على اختبار. وهذه التقديرات تتخذ صيغة من ثلاث: تقديرات خام، وتقديرات مرجعية المحك، وتقديرات مرجعية المعيار.

الدرجات أو التقديرات الخام:

أحيانا يسهل حساب الدرجات أو التقديرات، وقد يبدو من السهل فهمها، ولكن في الحقيقة، نجد صعوبة أحيانا في معرفة ما تعنيه الدرجة الخام حقا. ومثال ذلك، هل

٧٥٪ تقدير جيد أم ضعيف وبدون أن نعرف أنواع المهام التي تحتوى عليها أداة التقييم، أو كيف كان أداء التلاميذ الآخرين فى نفس التقييم، لا تتوافر لدينا طريقة لتحديد مدى جودة أو رداءة - نسبة ٧٥٪ حقا؛ ولهذا السبب لا تكون الدرجات أو التقديرات الخام دائما مفيدة كالتقديرات المرجعية المحك، أو مرجعية المعيار.

تقديرات محكية المرجع Criterion - Referenced Scores

إن التقدير محكى المرجع يخبرنا بما حصله وأنجزه التلاميذ من حيث علاقته بالاهداف التعليمية. وكثير من التقدير المحكية المرجع تكون فى صيغة تقديرات إما كذا أو كيت، أى أنها تبين ما إذا كان التلميذ قد نجح فى وحدة تعليمية أم رسب فيها، أتقن مهارة أو لم يتقنها، حقق هدفا أو لم يحققه. وتبين تقديرات أخرى المستويات المختلفة من الكفاءة Competence أو التحصيل. ومثال ذلك، التقدير مرجعى المحك فى اختيار للصف الخامس لمقال تحريرى قد يعكس أربعة مستويات للقدرة على الكتابة كل منها مقبول كما يلى:

قدرة نامية in Progress: الرسالة متدنية النمو و/ أو غير متبلورة ولا مركزة.

قدرة أساسية Essential: سلسلة من الأفكار المتصلة، نمط التنظيم والتفاصيل الوصفية أو المساندة مناسبة وسليمة.

قدرة ماهرة Proficient: يحقق محكات المستوى الرئيسى، ويضم المقال تقدما منطقيا وتطورا للأفكار، ونمط التنظيم والانتقال فى الأفكار يتسم بالتدفق والسلاسة واختيار الكلمة وحسن الكتابة.

قدرة متقدمة Advanced: يستوفى محكات المستوى الماهر ويضم عناصر من إحدى الفئات الآتية أو أكثر: استبصار، إبداع، طلاقة، تفكير ناقد أو أسلوب.
(From "District - 6 Writing Assessment, Narrative And Persuasive Modes, Scoring Criteria, Intermediate Level" Working Copy by School District 6 Greeley / Evans Co) 1993.

وإذا صممت أداة تقييم معينة لتقييم هدف تعليمى واحد فقط، فإنها قد تسفر عن تقدير مفرد. وإذا صممت لتقييم عدة أهداف فى وقت واحد، فإن أداء التلميذ قد يعبر عنه ويكتب عنه تقرير فى صيغة قائمة مراجعة تتألف من أهداف عديدة مختلفة ينتج فيها الطالب أو يرسم ومثال ذلك، أداء الطالب فى درس السباحة كثيرا ما يتم التعبير عنه فى صيغة متعددة الأهداف محكية المرجع.



شكل (٥ - ١)

قسم الترويح - درس السباحين المبتدئين

ينبغي أن يظهر الطالب كفاءة فى كل ما يأتى:

- يقفز فى ماء مستوى عمق صدره.
- يكتم نفسه (تنفسه) تحت الماء ٨ ثوان.
- الطفو الأفقى على البطن عشر ثوان.
- الانزلاق مع ضربات الرجلين.
- الطفو على الظهر عشر ثوان.
- الانزلاق على الظهر مع ضربات الرجلين (يحدث صوتا).
- سباحة الزحف على البطن مع ضربات إيقاعية.
- يتنفس وهو واقف فى مياه بعمق صدره.
- يظهر معرفة بقواعد الأمان الأساسية الخاصة بالماء.

وفى معظم الحالات سوف نحتاج فيما يَحتمل إلى استخدام المدخل مرجعى المحك لتلخيص ما نعلمه طلابنا. ومن خلال التقييم مرجعى المحك وحده نستطيع أن نحدد ما هى الأهداف النوعية أو المحددة التى حققها التلاميذ؟ وما هى المهارات التى أتقنها وأين توجد نواحى ضعفهم الفردية.

تقديرات مرجعية المعيار Norm - Refrenced Scores

يشق التقدير مرجعى المعيار بمقارنة أداء التلميذ أو الطالب فى مهمة تقييم بأداء التلاميذ أو الطلاب الآخرين. (يَحتمل أن يتم ذلك بمقارنته بزملائه فى الصف أو بجماعة معيارية على مستوى المحافظة أو المجتمع كله، فى نفس المهمة). وبدلا من أن يبين لنا على وجه التحديد ما تعلمه الطالب وما لم يتعلمه، فإن هذا التقدير يخبرنا بمدى إجادة الطالب مقارنة بأترابه وأين يقع فى ترتيبه بينهم.

وكثيرا ما تستخدم التقديرات مرجعية المعيار لبيان نتائج الاختبارات المقننة، وكثيرا ما تكون الجماعة المعيارية التى يقارن بها الطلاب جماعة كبيرة، عينة قومية من الطلاب

الذين أجابوا عن نفس هذا الاختبار. وتتخذ التقديرات مرجعية المعيار بالنسبة للاختبارات المقتنة صيغا مختلفة، ومن أكثرها شيوعا الدرجات المعيارية والرتب الثنائية والتساعيات والمقاييلات الصفية ونسب الذكاء.

وحين نحدد تقديرات مرجعية المعيار لأدوات التقييم التى نضعها للتلاميذ فى حجرات دراستنا فإن الأغلب أن تكون الجماعة المعيارية هى جميع الطلاب الآخرين فى الصف. ونحن نقدر الطلاب الذين يظهرون أفضل أداء تقديرات عالية والطلاب الذين يؤدون أداء ضعيفا بالمقارنة بزملائهم، أى أننا نقدر على أساس المنحنى الاعتدالى.

وقد تكون التقديرات مرجعية المعيار بالنسبة للأدوات التى يضعها المدرسون لتقييم تعلم تلاميذهم مناسبة أحيانا وعلى سبيل المثال، قد تكون هذه التقديرات المقارنة ضرورية حين نختار أفضل المنتجات التى نعرضها فى معرض إقليمى للعلوم، وقد نحتاج اللجوء إلى المدخل المرجع إلى المعيار عند تقييم مهارات معقدة يصعب وصفها بالفاظ إتقان (Gronlund & Linn, 1990) terms "mastery" وبعض المهام المعقدة - وعلى سبيل المثال، كتابة الشعر، عرض بيان بالمهارات الرياضية البدنية المتقدمة، أو التحليل الناقد للأعمال الأدبية - يمكن تقويمها أحيانا بسهولة أكبر بمقارنة الطلاب الواحد بالآخر عنه بتحديد مستوى مطلق للإنجاز.

ولا ينبغي فيما يحتمل أن نحدد تقديرات على اختبارات مرجعية المعيار على أساس منتظم، على أية حال، أولا: لأن هذه التقديرات تقول لنا القليل عما نحتاج معرفته أعظم حاجة وهو ما إذا كان طلابنا قد أتقنوا المهارات التعليمية. ثانيا: أن المواقف التنافسية تسفر عن عدد أكبر من الخاسرين عما تسفر عنه من الفائزين، ومثل هذه المواقف تقلل من فاعلية الذات لدى الطلاب، وبالتالي تخفض دافعتهم لتعلم المواد فى حجرة الدراسة. وأخيرا: فإن التقديرات مرجعية المعيار غير متسقة مع الإحساس بالمشاركة فى المجتمع A sense of community وهو إحساس مؤداه أننا وطلابنا لدينا أهداف مشتركة وأن كلا منا يحترم جهود الآخر ويساندها.

وكلما حددنا تقديرات لأداء طلابنا فى تقييمات حجرة الدراسة ينبغي أن نتذكر أيضا الوظيفة الهامة لهذه التقييمات وظيفه التغذية الراجعة. ووفقا لذلك ينبغي دائما أن نرفق مع تقديرات الاختبار تغذية راجعة محددة وعبانية عن نواحي قوة ونواحي ضعف استجابات الطلاب. وكذلك المقترحات التى يمكن أن تتميهم وتحسنهم فى المدى البعيد (Bangert - Drowns et al., 1991; Deci & Ryan, 1985; S).



وضع التقديرات النهائية للتلاميذ:

إن ممارسات المدرسين في وضع التقديرات وتحديد الدرجات للتلاميذ كانت ومازالت مصدرا لكثير من النقاش والخلاف بين المربين. وما يؤدي إلى احتدام هذا الجدل وجود عدة مشكلات كامنة في محاولتنا وضع تقديرات أو درجات نهائية لتحصيل التلاميذ.

أولا: بمقدار ما يكون صدق أدوات تقييمنا كأفراد وثباتها بعيدين عن الإتيان فإن الدرجات المستقاة من هذه الأدوات تعاني من عدم الدقة.

ثانيا: يستخدم المدرسون المختلفون محركات مختلفة في تحديد التقديرات، وعلى سبيل المثال البعض أكثر تساهلا عن الآخرين، والبعض يؤكد على الحفظ أو الذاكرة الصماء، بينما يؤكد آخرون على التطبيق.

وحين تختلف الدرجة (أ) في فصل مدرس الجغرافيا على يد المدرس عن (أ) في فصل يدرس نفس المادة على يد مدرس آخر فلننا لا نستطيع أن نقارن بين هاتين المجموعتين من الطلاب.

ثالثا: أن ممارسات وضع التقديرات النمطية لا تشجع كثيرا من التلاميذ على المخاطرة في حياتهم الأكاديمية (Stipek, 1993)، ومثال ذلك فإن الطلاب الذين يحتاجون الحصول على مجموع درجات عالية ليتأهلوا للقبول في جامعة من اختيارهم قد يختارون دراسة مساقات أو مقررات دراسية تضمن لهم النجاح بدلا من دراسة مقررات دراسية تتحدى إمكانياتهم العقلية بدرجة أكبر والتي يحصلون فيها على تقديرات منخفضة، وأخيرا: فإن الطلاب الذين يتعرضون لضغوط ليحققوا درجات عالية قد يلجأون إلى أنماط سلوكية غير مرغوب فيها (كالغش، والانتحال) لكي يحصلوا على تلك الدرجات أو التقديرات.

وعلى الرغم من هذه المشكلات، فإن التقديرات النهائية مستمرة في كونها أكثر الطرق شيوعا في تلخيص تحصيل الطلاب الكلي في حجرة الدراسة وكمدرسين ينبغي أن نتخذ الخطوات التي تضمن أن التقديرات التي نحدددها للطلاب انعكاس دقيق وصحيح لما أنجزه وحققه كل طالب على قدر ما نستطيع. ويغلب أن نحقق ذلك عندما:

- * نأخذ مسألة وضع التقديرات مأخذ الجد.
- * نقيم التقديرات على بيانات موثوق بها.
- * نكون انتقائيين في التقييمات التي نستخدمها لتحديد التقديرات.
- * نقلل أهمية العوامل التي لا تتصل بالتحصيل كتحصيل.



* نحدد نظام وضع تقديرات معقول ونلتزم به .
* نحدد تقديرات مرجعية المحك ما لم يكن هناك سبب ملزم لأن نعمل غير ذلك .

وضع التقديرات وتحديد ها للطلاب عمل جاد،

افحص الموقعين الآتين:

* مدرس رياضيات بالمدرسة الثانوية يستخدم معادلة لتحديد التقديرات النهائية ويتعرض لاختطاء عديدة فى عملياته الحسابية ونتيجة لذلك يحصل بعض طلابه على تقديرات أقل مما يستحقون .

* مدرسة لغة إنجليزية بالمدرسة الإعدادية طلبت من ابنها أن يخسب التقديرات لطلابها . وبعض الأعمدة فى كراسة الدرجات مخصصة لتقديرات الاختبارات التى حصل عليها الطلاب حين أجابوا عن الاختبار فى المرة الثانية لتحسين درجتهم المسجلة فى اللغة الإنجليزية ، والطلاب الذين أجادوا فى الامتحان فى المرة الأولى كانت خاناتهم فى العمود الثانى فارغة . وبما أن الابن لا يفهم نظام المدرسة فإنه عامل الخانات الفارغة باعتبارها صفرا . ولقد دهش أعلى الطلاب تحصيلاً - أى الذين كانت خاناتهم فارغة فى العمود الثانى من كراسة تقديرات المدرس - لحصولهم على الدرجة (د) ، والدرجة (ر) فى الفصل الدراسى الثانى فى اللغة الإنجليزية .

مدرس الرياضيات الذى يتعرض لاختطاء فى الحساب ، ومدرس اللغة الإنجليزية الذى يعتمد على ابنه المراهق لحساب التقديرات حالتان تبدوان غير واقعتين ولكنهما ليستا كذلك . وهنا نجد مدرسين يضعون درجات للطلاب لا معنى لها كلية ولا تعكس أداءهم التحصيلى . وكثيرا ما تكون التقديرات النهائية للطلاب هى البيانات الوحيدة التى تظهر فى سجلات المدرسة ؛ ولذلك ينبغى أن نبذل الجهد وأن نتأنى لضمان صحة هذه التقديرات .

أقم التقديرات على بيانات موثوق بها:

بعد ثلاثة أسابيع من الدراسة فى المدرسة الإعدادية، عادت ابنتى من المدرسة وهى تحكى الواقعة التالية: أخبرها أحد مدرسيها أنها على الرغم من حصولها على الدرجة «أ» (ممتاز) فى اختبارين من ثلاثة اختبارات إلا أنه شعر أنها سوف تحصل على التقدير «ر» (راسب) فى مادته . ولقد استجابت الابنة لهذا التقويم على نحو سريع وحاسم . لقد ذهبت إلى مكتب التوجيه المدرسى وغيرت جدولها الدراسى فى نفس اليوم لتدرس فى فصل آخر نفس المادة حيث يدرس مدرس مختلف .



إن أحكام المدرسين الذاتية ترتبط بتحصيل الطالب الفعلى، ولكنها تقييمات غير متقنة فى أحسن الحالات، وبعض المدرسين حكام أو قضاة أفضل من آخرين (Gaines & Davis, 1990) وفضلا عن ذلك، على الرغم من أن المدرسين يمكن أن يحكموا بصفة عامة على تحصيل الطلاب ذوي القدرة العالية بدرجة معينة من الدقة، فإنهم أقل دقة فى تقييم تحصيل الطلاب ذوي القدرة المنخفضة. ويحتمل على وجه الخصوص أن يقدر المدرسون الطلاب الذين يتمتعون للأقلية تقديرا منخفضا وكذلك ذوو الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة؛ ولهذه الأسباب ومراعاة لطلابنا الذين يتعلمون قدرا أكبر من التعلم ويحققون مستويات أعلى حين نخبرهم على نحو محسوس وواضح بما نتوقعه منهم، ينبغى أن نقدر أداءهم على أساس بيانات موضوعية وقابلة للملاحظة - بيانات نشقها من أدوات تقييمنا فى حجرة الدراسة.

أن تكون انتقائين فى التقييمات التى نستخدمها،

ينبغى أن نتذكر أيضا، أنه لا مصدر مفرد للمعلومات عن تحصيل طلابنا سيكون صادقا وثابتا على نحو متقن. وقد تسفر بعض المقاييس عن تقديرات أعلى مما ينبغى أن تكون عليه، وأخرى قد تكون منخفضة جدا وحين نجمع ونؤلف بين تقديرات من تقييمات متعددة فإن الاحتمالات أن يتحقق توازن بين أخطاء القياس المختلفة إلى حد ما، وبالتالي نتوصل إلى تقدير يعكس على نحو صحيح المستوى الذى بلغه كل طالب فى التعلم. وثمة ميزة إضافية فى استخدام مصادر عديدة للبيانات لتحديد التقديرات، وهى تقليل الضغط على الطالب لكى يؤدي أداء جيدا على كل اختبار مفرد أو فى كل تعيين، وهذا يقلل من احتمال لجوء طلابنا إلى الغش لتحقيق درجات جيدة (E. D. Evans & Craig, 1990).

وفى نفس الوقت، يحتمل أننا لا نريد أن نقدر ونضع درجة لكل ما يعلمه طلابنا. ولكى نعظم تعلم طلابنا، ينبغى أن نوفر مناخا يشعرون فيه بأنهم أحرار فى أن يقوموا بقدر من المخاطرة وأن يخطئوا. وهكذا قد لا نأخذ فى اعتبارنا جهودهم المبذولة ومحاولاتهم الأولى فى المهام الجديدة - وهى جهود يغلب أن تتضمن بعض المحاولات والاختفاء (Canady & Hotchkiss, 1989) وكثير من تقييماتنا لأداء طلابنا فى حجرة الدراسة قد يستخدم استخداما سليما على نحو أكبر لأغراض التقويم التكويني - أى لمساعدتهم على التعلم، عن استخدامها للتقويم النهائي أو التجميعى لتحصيلهم (Frisbie & Waltman, 1992).



تقليل أهمية العوامل غير المرتبطة بالتحصيل،

يقترح بعض المربين ذوى الأهداف النبيلة أنه ينبغي أن تحدّد تقديرات الطلاب على أساس: مدى اجتهداهم وبذلهم الجهد فى الدرس والتعلم، ومقدار ما يحققونه من تحسن، ومقدار العمل الإضافى الذى يقومون به (e. g. Kane, 1983). دعنا ننظر فى مضامين مراعاة كل عامل من هذه العوامل الثلاثة فى التقديرات التى نحددها للطلاب.

الجهد فى الحصول على التقدير: بعض الطلاب يحضرون الدرس الأول أو الحصة الأولى وقد امتلكوا من قبل قدرا من المعرفة والمهارات التى نقصد تدريسهم إياها، وآخرون يجيئون إلينا وهم غير عارفين نسبيا بالمادة الدراسية. ويحتمل أن يكون من غير المناسب، وبالتأكيد من غير الإنصاف أن يعاقب الطلاب الأكثر معرفة ومهارة ببساطة لأنه ليس عليهم أن يبذلوا جهدا كبيرا وأن يجتهدوا. فضلا عن ذلك فإن الجهد شيء يمكن الحكم عليه ذاتيا وحسب، وفى أحسن الأحوال يكون الحكم غير دقيق (Stiggins, 1994).

تحسين التقدير: فى تحسين فاعلية الذات self - efficacy والدافعية النابعة من الذات نلاحظ أهمية تركيز انتباه الطلاب على تحسين ذاتهم، بدلا من تركيزه على المقارنة بين أدائهم وأداء زملائهم. وفى نفس الوقت، فإن الخبراء يوصون ألا نقيم تقديراتنا على مقدار ما حققه كل طالب من تحسن خلال السنة الدراسية مرة أخرى، فإن الطلاب الذين يبدأون السنة الدراسية وهم يؤدون عند مستوى عال يتعرضون للعقاب لأنه لا توجد لديهم إلا مساحة قليلة ليحققوا التحسن، إذا كانوا قد أتقنوا مسبقا كثيرا من الموضوعات التى تدرس. وحين تستخدم التحسن كمحك، فإن الطلاب الذين يحاولون أن يتغلبوا على النظام سرعان ما يتعلمون أنهم يستطيعون أن يحققوا تقديرات عالية بالأداء الضعيف فى بداية السنة بقدر الإمكان (Airsian, 1994).

إعطاء تقدير إضافي: فى كل عام يتردد على المدرس طالبان أو ثلاثة لكى يمنحهم فرصة لتحسين تقديراتهم بالقيام بمشروعات إضافية. وعادة ما يكون هؤلاء الطلاب عن يرسبون فى أحد المقررات ويحاولون جاهدين أن يتقنوا معدلهم ويحسنوه. والاستجابة المناسبة لهذه الطلبات والسبب وجيه هى: أن درجات المقرر الدراسى تستند إلى مدى تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية، كما تتحدد بأدائهم على الاختبارات، وعلى التعيينات والواجبات المتساوية أو المتكافئة (وبالتالى فهى مقننة وعادلة) بالنسبة لجميع الطلاب. والمشروعات التى يكلف بها الطلاب للحصول على تقدير إضافي. يكلف بها الطلاب الذين يخفقون أو يحصلون أقل المستويات - لا تحقق أهداف المقرر الدراسى، وليست مقننة أو واحدة بالنسبة لجميع طلاب الصف.

ونحن بالتاكيد، نستطيع أن ننظر فى عمل إضافى للحصول على تقدير إضافى حين نضع تقديرات الطلاب، شريطة أن يرتبط العمل بأهداف حجرة الدراسة، وأن يكلف جميع الطلاب وتتاح لهم نفس الفرصة ليقوموا بهذا العمل. ولكن دمج وتضمين التقدير الإضافى فى تقديرانا ليس أنسب الطرق لمساعدة الطالب الراسب - أى بالنسبة للطلاب الذى لم يحقق أهداف المقرر الدراسى، ولم يحصل على تقدير النجاح.

وكل هذا لا يعنى أننا لا ينبغي أن نقوم الطلاب على أساس جهدهم، وتحسنهم، أو قيامهم بعمل إضافى وإنما يعنى أننا ينبغي أن نقوم هذه العوامل ونسجلها فى تقرير تقويم الطالب منفصلة عن التحصيل الفعلى. ومثال ذلك، أن كثيرا من الأنظمة المدرسية تتحرك نحو أنظمة وضع تقديرات متعددة الأبعاد حيث يتلقى الطلاب تقديرات منفصلة فى الجوانب المختلفة من أدائهم فى حجرة الدراسة (Popham, 1990). وهذه الوسائل الأخرى مثل رسائل ترسل إلى الآباء ولقاءات الأب مع المدرس، وخطابات التوصية - توفر وسائل إضافية نستطيع أن نتوصل بها للطبيعة المتعددة الأبعاد لأداء طلابنا فى حجرة الدراسة.

تحديد وتمييز نظام وضع تقديرات معقول والالتزام به،

ولننظر فى الموقف التالى:

المدرس يخبر طلابه بالمدرسة الإعدادية أن تقديراتهم الصفية سوف تستند كلية على الاختبارات القصيرة وعلى تقديرات الاختبارات أثناء الفصل الدراسى. وبعد شهرين أدرك أن معظم الطلاب يكافحون فى امتحاناتهم ويحتمل أن يحصلوا على التقدير «د» مقبول أو «ر» راسب نتيجة لذلك؛ ولذلك فإنه قرب نهاية الفصل الدراسى يطلب من الطلاب أن يسلموا جميع واجباتهم المنزلية وتعييناتهم، وأن هذه الواجبات والتعيينات سوف تسهم بمقدار ٢٠٪ فى تقديراتهم فى نهاية الفصل الدراسى. وهو يعتقد أنه كان سخيا معهم تماما، ودهش حين احتج الطلاب بغضب وصوت عال؛ لأن كثيرين منهم اعتقدوا أنه لا يوجد سبب للاحتفاظ بتعييناتهم وواجباتهم المنزلية السابقة وتخلصوا منها.

إذا كان معظم الطلاب يحصلون على التقدير «د» و«ر» فلا بد أن ثمة خطأ بالتاكيد ربما أن المدرس لم يراعى معرفة الطلاب السابقة عند اختياره لنقطة البدء فى التعليم، يحتمل أنه يتحرك بسرعة كبيرة فى المنهج التعليمى؛ ولذلك فإن الطلاب لم يحققوا إتقان موضوع قط. يحتمل أن طرقة فى التعليم ليست فعالة كبعض المداخل الأخرى ويحتمل أن اختبارات القصيرة والطويلة غير ملائمة من حيث الصعوبة (وبالتالى غير صادقة) كمقاييس لما يتعلمه الطلاب.

وكمدرسين لا نستطيع أن نتنبأ دائما بأفضل طريقة لتدريس موضوع جديد، أو بمدى إجادة طلابنا للأداء في أدوات التقييم بحجرة الدراسة، وبالرغم من ذلك، إذا أردنا أن نتيح لطلابنا إحساسا بأن لديهم قدرا من السيطرة على الدرجات والتقدير التي يتلقونها، ينبغي أن نخبرهم في وقت مبكر من الفصل الدراسي أو السنة الدراسية بمحكات تقدير الدرجات. وإذا وجدنا أن محكاتنا صارمة ومبالغ في صرامتها، قد نحتاج إلى أن نخفضها بطريقة أو أخرى، ربما بتعديل نقط القطع، أو بإتاحة إعادة التعيينات الهامة. ولكن لا ينبغي أن نغير محكاتنا في منتصف الطريق بطريقة تعاقب بعض الطلاب، أو نفرض توقعات إضافية عليهم.

ضع تقديرات مرجعية المحك في معظم الأحوال:

نوصي كثير من النظريات والممارسات كقاعدة عامة، بوجوب أن تعكس التقديرات النهائية إتقان المادة الدراسية التي درست بحجرة الدراسة والأهداف التعليمية، وبعبارة أخرى ينبغي أن تكون تقديراتنا مرجعية المحك (e. g. Stiggins, 1994). والتقديرات مرجعية المحك ملائمة على وجه الخصوص أثناء السنوات الابتدائية: وقدر كبير من المنهج التعليمي الابتدائي يتألف من مهارات أساسية إما أن تتقن أو لا تتقن، وثمة حاجة قليلة لأن تستخدم التقديرات كأساس لانتقاء بعض التلاميذ باعتبارهم أكثر تفوقا عن الآخرين.

وهذه المسألة تصبح أكثر تعقيدا عند المستوى الثانوي. وتستخدم تقديرات الطلاب أحيانا كمؤشرات للتحصيل، والتي تستخدم في أوقات أخرى لأغراض المقارنة - أي لاختيار المقبولين في الكلية والذين يتلقون منحة دراسية وهلم جرا. . . والتوصية هي أن تكون تقديرات المدرسة الثانوية مرجعة إلى المحك بأكبر قدر ممكن أولا: لأن معظم القرارات الحيوية والحاسمة التي تستند إلى التقديرات - هي قرارات عن التقدم والتخرج - وينبغي أن تستند إلى إتقان التلاميذ للمنهج التعليمي المدرسي أو عدم إتقانه، وليس على وضعهم أو ترتيبهم النسبي مع الآخرين. ثانيا: يختلف طلاب الفصول المختلفة في مستوى القدرة، وإذا كان وضع التقديرات مرجعي المحك عندئذ فإن أداء طالب في حجرة دراسية (مثلا حجرة دراسية خاصة بالطلاب المتأخرين في الرياضيات) قد يحصل على التقدير (ج) بينما نفس الأداء في فصل آخر (أي في فصل دراسة الرياضيات للعاديين) قد يستحق أو يعادل الدرجة أ «ممتاز» (وفي ظل هذه الظروف، فإن الطالب الذي يكافح للحصول على معدلات عالية يكون ساذجا لو درس الرياضيات المتفوقة، وأخيرا يجد قلة من الطلاب فحسب (أعلى الطلاب تحصيلًا) أن نظام تقدير الدرجات



على أساس مرجعى المعيار مثيرا للدافعية؛ ذلك أن معظم الطلاب سرعان ما يستسلمون للتحويل على المستوى المتوسط فى أفضل الحالات (Wlodkowski, 1978).

وحين نعد نظام وضع درجات مرجعى المحك أو محكى المرجع، ينبغى أن نقرر بأكبر قدر ممكن من الوضوح ما الذى نريد من كل درجة أو تقدير أن ينقله إلى الآخرين عن تحصيل الطلاب وعلى سبيل المثال إذا كنا نستخدم التقديرات التقليدية أ، ب، ج، د، ر قد ترى أن لهذه الحروف أو الرموز المعانى الآتية:

أ - طالب لديه إتقان للمعرفة الأساسية والمعرفة المتقدمة والمهارات فى محتوى المجال الذى يدرسه الطالب حسن الإعداد والاستعداد لمهام التعلم المستقبلية.

ب - أن الطالب قد أتقن جميع المعرفة والمهارات الأساسية، وأن الإتقان عند مستوى أكثر تقدما واضح فى بعض الجوانب وليس فى كلها والطالب فى معظم النواحي مستعد لمهام التعلم المستقبلية.

ج - أن الطالب قد أتقن المعرفة الأساسية والمهارات ولكنه يجد صعوبة فى الجوانب الأكثر تقدما فى المادة الدراسية - وينقصه عدد قليل من المتطلبات الحاسمة لمهام التعلم المستقبلية.

د - أن الطالب قد أتقن بعض أساسيات المحتوى وليس كلها، وأنه تنقصه كثير من متطلبات مهام التعلم المستقبلية.

ر - يظهر الطالب قدرا ضئيلا من إتقان الأهداف التعليمية ولا يستطيع أن يظهر المعرفة والمهارات المبدئية فى هذا المجال، وأنه تنقصه معظم المتطلبات اللازمة للنجاح فى مهام التعلم المستقبلية.

وإنه لأمر يتحدى العقل أن تلخص تحصيلات الطلاب الكثيرة فى تقدير واحد. ونحن لا محالة نفقد قدرا كبيرا من المعلومات فى هذه العملية. ومن ثم يرى بعض المربين أن نستخدم أساليب أخرى لتوصيل ما حصله الطلاب - أساليب تعكس الطبيعة متعددة الجوانب للإنجازات ومن الإستراتيجيات هذه التى تكتسب شهرة وذيوغا: البورتفوليو.

الحفاظ على سرية نتائج التقييم:

بغض النظر عن الطريقة التى تتبع فى تلخيص تحصيل الطلاب - سواء تم ذلك عن طريق تقديرات على اختبار، أو درجات نهائية، أو بورتفوليو أو وسائل أخرى -



ينبغي أن نذكر بأن هذه التقديرات الكلية أو الملخصات ينبغي أن تبقى سرية معروفة فحسب لنا وللطلاب كأفراد، ولآبائهم، وللمسؤولين في المدرسة الذين يحتاجون، بدرجة معقولة أن يكونوا على وعى وعارفين بنتائج التقييم. وفي بعض البلاد ثمة قوانين أو تشريعات ملزمة بذلك، وأنه ليس مشروعاً أن يتاح للطلاب الآخرين معرفة تقديرات زملائهم، ودرجاتهم وسجلاتهم المدرسية، ليس مشروعاً أن يتاح هذا للجمهور.

والحفاظ على سرية نتائج التقييم يبدو معقولاً من الناحية التعليمية والقانونية فقد يشعر الطلاب بالحنج والحرج إذا عرف زملاؤهم تقديراتهم المنخفضة وقد يصبحون أكثر قلقاً بصدد أدائهم المستقبلي في حجرة الدراسة مما لو لم يعرف زملاؤهم تقديراتهم. وقد يعاني الطلاب ذوو التقديرات العالية من هذا أيضاً. وفي كثير من حجرات الدراسة قد يؤدي الطلاب ذوو المستويات العالية أداء منخفض المستوى لتجنب المخاطرة بنزول أترابهم لهم.

في حجرة الدراسة:

تلخيص تحصيل التلاميذ:

* أتم تقديراتك للتلاميذ على بيانات موضوعية قابلة للملاحظة.

تجلس كوثر دائماً في نهاية حجرة الدراسة وتتخذ موقفاً سلبياً ولا تسهم قط في مناقشات حجرة الدراسة، ولقد دهشت مدرستها حين تبينت أنها حصلت على تقديرات عالية في الاختبارين الأولين. وأدركت في النهاية أنه على الرغم من نقص مشاركتها في الصف، إلا أنها بالتأكيد تحقق الأهداف التعليمية وأن تقديراتها تنسق مع هذا.

* استخدم أكبر عدد معقول ممكن من مصادر البيانات لتحديد التقديرات أو الدرجات حين تحدد تقديرات الفصل الدراسي، ينبغي أن يلتفت المدرس إلى أداء تلاميذه في خمسة اختبارات قرطاسية، وثلاثة تقييمات أداء نظامية، وورقة بحثية، وعديد من التعيينات أو الواجبات الأصغر.



* لا تحسب وتحص كل شيء :

كثيرا ما يكلف المدرس تلاميذه بواجبات منزلية كطريقة لتشجيعهم على ممارسة المهارات الجديدة . ويقدم لهم تغذية راجعة على عملهم ولكنه لا يدخل هذه الواجبات أو التعيينات فى الاعتبار عند تحديد تقديرات المقرر الدراسى .

* قوم التحصيل الفعلى بمعزل عن عوامل أخرى مثل الجهد، والتحسين، والمشروعات الإضافية للحصول على تقدير .

فى لقاء بين المدرس وأحد الآباء، يصف المدرس أداء سامى بهذه الطريقة : « سامى حصل على تقديرات كلها ب، جـ فى هذا الفصل الدراسى . وهى درجات تبين وتدل على تحصيل مناسب ولكنه ليس غير عادى . ولقد لاحظت قدرا كبيرا من عدم الاتساق فى أدائه فى حجرة الدراسة . وهو حين يبذل جهدا يتعلم المادة الدراسية الصفية تعلمنا جيدا، وبدون الجهد يكون أدائه ضعيفا .

* حدد التقديرات مرجعة للمحك ما لم يكن هناك سبب يجبرك على ألا تعمل ذلك .

المدرس يقدر تلاميذه فى الجبر على أساس المحكات؛ لأنه يعرف أن هذه التقديرات سوف يستخدمها الموجهون لتحديد حجرة الدراسة المناسبة ليدرس فيها الطالب رياضيات فى السنة التالية .

* استخدم بورتفوليو لتلخيص إنجازات التلاميذ أو الطلاب المهام المعقدة ومتعددة الجوانب .

طلب مدرس من طلابه أن يعد كل منهم بورتفوليو بكتاباته الخيالية وغير الخيالية . وهذه البورتفوليات يتم الاطلاع عليها ومتابعتها من قبل المدرس والآباء فى نهاية السنة الدراسية كطريقة لتوثيق التقدم الذى أحرزه كل طالب، والمهارات التى اكتسبها .

* حافظ على سرية نتائج التقييم لأنك مؤتمن عليها .

حين تسلم الطلاب أوراق الاختبار، سلم ورقة كل طالب له، مع ثنى الركن العلوى من الصفحة الأولى حيث يوجد التقدير بحيث لا يراه زملاؤه فى حجرة الدراسة .



وضع تقييم حجرة الدراسة في المنظور الصحيح:

ليس هناك طريقة نستطيع أن نفصل بها على نحو معقول التقييم عن التخطيط والتعليم. وعلى سبيل المثال كثيرا ما لاحظنا أن مهام تقييمنا - ينبغي أن تعكس الاهداف التعليمية النوعية التي حددناها وميزناها في أسابيع أو شهور سابقة حين خططنا أول مرة مسار عملنا في حجرة الدراسة. ولقد لاحظنا أيضا أن أدوات التقييم هي في النهاية أدوات تعليم أيضا. وعلى سبيل المثال، فإن التقييم العادي المنظم يوفر فرصة للتلاميذ ليراجعوا، ويمارسوا ويطبقوا الأشياء التي تعلموها في حجرة الدراسة. وهي توفر أيضا تغذية راجعة قيمة لنا ولتلاميذنا لتحديد أفضل الخطوات التالية التي علينا اتخاذها - وما إذا كان علينا أن نقضى وقتا أطول في نفس الموضوعات، أم نتقدم إلى موضوعات جديدة، وما إذا كنا نتمسك بالإستراتيجيات التعليمية التي نستخدمها أم نجرب مداخل مختلفة، وهلم جرا. وأن الطبيعة الفعلية لمهام التقييم التي على التلاميذ معالجتها تؤثر في الأشياء التي يعتقد التلاميذ بأنها الأكثر أهمية ليتعلموها، وتؤثر أيضا في الطرق التي بها يدرسون المعلومات ويجهزونها.

وكما رأينا، تتوقف فائدة أساليب التقييم المختلفة على مدى مطابقتها للمواقف التي نريد أن نستخدمها فيها وما مدى موثوقيتها وصدقها بالنسبة لتلك المواقف. وبما أنه لم توجد قط أداة تقييم لها ثبات وصدق تامين، ينبغي ألا ننظر إلى نتائج أى أداة تقييم مفردة نظرة جادة باعتبارها تقييمًا حاسمًا. ولا ينبغي أن نستخدم نتائج تقييمنا كمؤشر يدل على أن بعض تلاميذنا ذوى تحصيل منخفض على نحو مستمر أو أنهم عاجزون. وينبغي أن ننظر إلى إستراتيجيات التقين في حجرة الدراسة في النهاية على أنها سوف تمكننا من اتخاذ قرارات مستنيرة عن أفضل الطرق لتحسين التعليم في حجرة الدراسة وللمساعدة تلاميذنا على أن يتعلموا ويحصلوا.

وضع الدرجات في التقييم الجديد:

في أغسطس ١٩٩٢ اجتمع أربعون مدرسا في فندق في سان دييجو San Diego في كاليفورنيا ليقدموا نتائج تقييم مفتوح النهاية جديد في الدراسات الاجتماعية. وقد كانت سنة استطلاعية أى للتجريب، فقد أجاب على هذا الاختبار خمسة آلاف طالب وطالبة في الصف الثامن (الثاني الإعدادي) الذي استغرق ثلاثة أيام، ولقد بدت مهمة قراءة هذه الإجابات أو الاستجابات التحريرية الكثيرة وتقديرها عملا ضخما. ولقد وصف أحد المدرسين المشاركين العمل اليومي قائلا:

«تصحرو في الصباح وتتناول الإفطار، وتقدر أوراقا، ثم تتناول الغذاء وتقدر أوراقا، ثم تتناول العشاء ولا تريد أن تنظر في أى من الأوراق مرة أخرى. وفي اليوم التالي تبدأ من جديد نفس الدورة».



دراسة حالة:

مدرس علوم يدرس تلاميذ في المرحلة الإعدادية يعرف أن مذاكرة الدروس المتكررة تؤدي إلى زيادة التحصيل وأن الاختبارات القبطاسية وسيلة من وسائل مراجعة الدروس؛ ولذلك فقد أخبر تلاميذه أنه سيختبرهم اختبارا قصيرا في العلوم في بداية الحصة الأخيرة كل أسبوع يتناول ما درسه خلال الأسبوع الفائت. وبما أنه مدرس مبتدئ، فإن خبرته في وضع الأسئلة ضئيلة؛ ولذلك قرر أن يستخدم بعض الأسئلة يختارها من بنك الأسئلة الخاص بالكتاب الذي يدرسه وفي الية السابقة على الاختبار القصير الأول، اختار ثلاثين سؤال اختيار من متعدد، وأسئلة صواب وخطأ من تلك الأسئلة، وتأكد من أنها تتناول الموضوعات التي درسها للتلاميذ في الحصة السابقة.

ولقد اشكى تلاميذه قائلين أن الأسئلة تتناول تفاصيل تافهة وقد أعاد فحص الأسئلة بدقة ووجد أنهم على صواب: فهذه الأسئلة لا تقيس أكثر من حفظهم لتفاصيل صغيرة وهامشية؛ ولذلك فعند إعدادة للاختبار القصير في الأسبوع التالي نحى بنك الأسئلة جانبا وأعد لهم اختبارا يتألف من سؤال مقال طالبا من التلاميذ أن يطبقوا المبادئ التي درسوها على مواقف حياة حقيقية. وكان فخورا بجهوده؛ ذلك أن اختبارة القصير يقيس بوضوح مهارات تفكير عالية المستوى.

وفي الأسبوع التالي شكى تلاميذه شكوى أكثر حدة من الاختبار القصير الثاني عن شكواهم من الاختبار الأول وقال بعضهم: «أن هذا اختبار صعب جدا» «لم ندرس هذه المواد قط» و«أنا أحب الاختبار الأول بدرجة أكبر من الاختبار الثاني». ولقد دهش المدرس وهو يقدر استجابات التلاميذ في الاختبار الثاني لأنه اكتشف تدنى أدائهم. فقال لنفسه على أن أعود إلى بنك الأسئلة.

* ما الأخطاء التي وقع فيها هذا المدرس في اختياره لبنود الاختبار الأول؟ وما الأخطاء التي وقع فيها في وضعه للاختبار الثاني؟ وما مدى صدق المحتوى الذي يتمتع به كل من الاختبارين فيما يحتمل؟

* ولماذا استجاب التلاميذ على نحو سلبي كما فعلوا إزاء الاختبار القصير

الثاني؟



وفى نهاية اليوم الرابع كانت كل ورقة قد قرئت وقدرت درجتها على يد مدرسين اثنين. وأمكن معالجة الفروق ذات المغزى والدلالة فى الراى عن التقديرات بقرءاءة ثالثة. ولقد علّق أحد المدرسين قائلا: إن هذا النظام فى تقدير الدرجات قد لا يكون صحيحا ودقيقا كلية، ولكنه يزودنا بإحساس جيد بما يستطيع طلابنا عمله.

ولقد اعتدنا سنوات طوال على الآلات لتقوم بتقييمات على نطاق واسع وتضع أرقاما على ورقة اختبارية. ولكننا مع التحول إلى التقييم الاصيل، على أية حال، على الإنسان أن يقوم بهذا الدور. وفى الجزء التالى سوف ننظر فى كيفية مواجهة المدرسين وبرامج التقييم لهذا المحتوى.

أدوات تقدير جديدة،

إن التقييمات التى تستند إلى الملاحظات والبورتفوليات ومهام الأداء لا يمكن تقديرها على النحو الذى تقدر به الاختبارات المقتنة فالآلة لا تستطيع أن تقوم أداء طالب فرد فى الموسيقى. ولا فى مشروع العلوم الذى قام به، ولا فى بورتفوليو كتاباته ثم تتوصل إلى تقدير دقيق. فمثل هذه التقييمات ينبغى أن يقوم بها بشر.

وهذا الاعتماد على المقيمين البشر يشير أسئلة تتعلق بالتكلفة التى تتطلبها التقييمات الاصيلية والزمن الذى يستغرقه التقدير. بل ويشير اهتماما بمسألة ثبات التقديرات واتساقها تلك التى تعتمد على الحكم الإنسانى. وفى محاولة لمعالجة هذه القضايا ثم وضع وتطوير أدوات تقدير جديدة وطرق جديدة تتفق مع التقييمات الجديدة.

قواعد التقدير Scoring rubrics.

لكى تزداد الثقة فى الأحكام الإنسانية بحيث تتعدى كونها مجرد رأى، ينبغى أن تستند وتقوم على معايير ومستويات واضحة التحديد والتفصيل. إن قواعد التقدير هى إحدى طرق توصيل هذه المعايير والمستويات لجميع أصحاب المصلحة فى التقييم على اختلافهم - المدرسين والطلاب، وأعضاء الأسرة والقائمين على الإدارة المدرسية وهلم جرا.

والقاعدة a rubric هى مجموعة محددة من المحكات التى تستخدم فى تقدير اختبارات الطلاب أو تقديرهم تقديرا متدرجا، وتقدير الأدوات والبورتفوليو. وقاعدة التقدير والتصحيح تصف مستويات أداء يتوقع من الطلاب أن يحققوها أو يبلغوها فى معيار مرغوب فيه. وهذه الواصفات descriptors أو أوصاف الأداء تخبر المقيم بالخصائص أو العلامات التى يبحث عنها ويتطلع لها فى عمل الطالب، وكيف يضع هذا العمل بناء على ذلك على مقياس متدرج سبق تحديده.



والمثال الآتي لقاعدة تقدير قد صممتها مجموعة من المدرسين في «تكساس»
ليقدروا أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهمة التوصل إلى نتائج واستخلاصات استنادا
إلى بيانات جمعت من تجربة.

عينة من قواعد التقدير المتدرجة الخاصة: بالتوصل إلى نتائج:

- صفر يخفق في التوصل إلى نتيجة أو استخلاص.
- ١ يتوصل إلى نتيجة لا تساندها ولا تدعمها البيانات.
- ٢ يتوصل إلى نتيجة تساندها البيانات، ولكنه يخفق في إظهار أى شاهد أو دليل يدعم النتيجة.
- ٣ يتوصل إلى نتيجة تساندها البيانات ويقدم شاهدا ودليلا يدعم النتيجة.

وقاعدة بسيطة مثل هذه تجمع بين عدة فضائل معا. . إنها توصل بوضوح تام وتوضح مستوى أو معيار التحصيل المرغوب فيه. إنها تخلق نظام تقدير يسهل تعلمه واستخدامه. وبوصفها لخصائص أداء محددة ونوعية وقابلة للملاحظة، تقلل احتمال عدم الدقة في التقدير. وهي تساعد أيضا الطلاب على أن يقيموا أين يقعون على مقياس التقييم المتدرج، وكيف يحسنون أداءهم، وأخيرا يمكن استخدامها على نحو متكرر خلال السنة لتوثيق نمط من الأداء والتقدم.

علامات هادية Benchmarks

كثيرا ما تكمل قواعد التقدير علامات هادية، أو عينات أداء تفيد كمستوى عياني محسوس يمكن أن يحكم في ضوئه على عينات أخرى. وبصفة عامة فإن العلامة الهادية مؤشر يدل على كل مستوى من مستويات التحصيل في قواعد التقدير.

ولقد استخدمت وزارة التربية في أونتاريو ومجلس تورنتو للتعليم استخداما مكثفا للعلامات الهادية في برامج تقييم الفنون اللغوية على أساس الأداء، وفي برامج تقييم الرياضيات. والأسئلة الآتية توضح مدى استجابات التلميذ لمهمة أدائية في الرياضيات. وفي هذه المهمة طلب من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي أن يكتبوا مسألة حسابية أى يؤلفوها بناء على اختيارهم لصورة، في هذه الحالة كلب من ستة كلاب. وقيل للتلاميذ ليس عليهم أن يحلوا المسألة التي كتبوها. ولقد قدرت الاستجابات على أساس مقياس متدرج من خمس نقاط. وفيما يأتي الواصفات والعلامات الهادية للمستويين الخامس والثالث.

المستوى الخامس: يكتب التلميذ مسألة متعددة الخطوات تتضمن وتتطلب أكثر من عملية رياضية. وقصة المسألة منطقية ومبتكرة، وتتصل على نحو واقعي بالصورة، وتتيح



حالا عدديا . وإذا استخدمت فى المسألة أو قصتها وحدات (مثلا دولارات) فإن اختيارها على نحو مناسب واستخدامها ودرجة تمكن التلميذ من اللغة الإنجليزية لا تتداخل ولا تعوق قراءة المسألة .

المستوى الخامس

توجد ستة كلاب :

٢ كلبتان حاملتان وتلدان ولدى كل منهما تسعة جراء (كلاب صغيرة).
ما مجموع الكلاب (بما فى ذلك الكلاب الستة الأخرى) الموجودة؟

المستوى الثالث: يكتب التلميذ قصة مسألة ذات خطوة واحدة يمكن حلها بسهولة . وتستخدم أعدادا من رقم واحد عادة . وقد يعرض التلميذ المعلومات والعناصر المختلفة من المسألة دون أن يصوغ مسألة رياضيات صياغة سليمة . وقد يعوق تمكن التلميذ من اللغة قراءة المسألة .

المستوى الثالث

توجد (٦) ستة كلاب ومشى كلب واحد منها بعيدا .
ما عدد الكلاب الباقية .

التقدير الكلى Holistic scoring

باستخدام قواعد التقدير المتدرجة والعلامات الهادية يقوم المقيمون بصفة عامة بتقدير عمل الطالب بطريقة من طريقتين، الطريقة الأولى طريقة التقدير الكلى، وهنا يستند التقدير على انطباع كلى بناء على عينة من عمل الطالب ينظر إليها ككل . والتقدير الكلى يسفر عن عدد واحد، عادة ما يستند إلى مقياس متدرج تتراوح درجاته من ٤ إلى ٦ نقاط ، ويستخدم حين يكون المطلوب هو التوصل إلى طريقة تقدير سريعة ولكنها متسقة كما يحدث حين يكون ثمة تقييمات كثيرة على نطاق واسع .



وقواعد التقدير الكلية المتدرجة موضحة فى الصفحة التالية ولقد وصفت فى برنامج كاليفورنيا للتقييم California Assessment Program لتساعد المدرسين على تقدير مسائل رياضيات مفتوحة النهاية.

التقدير التحليلي Analytic Scoring

والطريقة الثانية المستخدمة مع التقييمات الجديدة التقدير التحليلي وهذا المدخل يتضمن ويتطلب منح تقديرات منفصلة للسمات أو الخصائص المختلفة أو أبعاد عمل الطالب dimensions. وحين يتم التأكيد على جنس معين من الكتابة أو نمط من المهام قد يطلق على هذه الطريقة تقدير السمات الأولية Primry trait scoring.

وبينما يكون التقدير التحليلي أكثر استهلاكاً للوقت عن التقدير الكلى، إلا أنه أيضاً يوفر معلومات أكثر تفصيلاً ولهذا السبب كثيراً ما يستخدم لأغراض التشخيص، أو حين يحتاج الطلاب تغذية راجعة عن نواحى قوتهم ونواحى ضعفهم. ويستخدم التقدير التحليلي أيضاً لتقويم المنهج التعليمي والبرامج التعليمية ولإبراز الجوانب أو المجالات التى تحتاج تحسيناً.

وتستخدم «فيرمنت» Vermont التقدير التحليلي فى تقييم بورتفوليو الكتابة على اتساع الولاية. ويستخدم المقدرون Raters دليل تقييم تحليلي مفصل لتقويم الأعمال التى جمعت فى البورتفوليات على أساس خمسة أبعاد مختلفة ويتم تقدير العمل فى كل بورتفوليو على أساس ما إذا كان يظهر ويبرز كل من هذه السمات بكثافة، أو بتواتر، أو أحياناً أو نادراً. وأوراق العلامات الهادية Bench mark تساعد المقدر على الوصول إلى هذا الحكم والأبعاد الخمسة المستخدمة فى تقدير كتابة الطالب هى:

- * وضوح الغرض ووعى بالجمهور المستهدف.
- * التنظيم والتماسك.
- * الاستخدام المناسب للتفاصيل.
- * الصوت المميز والنغمة المميزة.
- * الاستخدام الصحيح، والآليات وقواعد النحو.



قواعد التقدير الكلي المتدرجة

مسألة: يعرف جيمس أن نصف الطلاب في مدرسته يقبلون في الجامعة الحكومية القريبة. ويعرف أيضا أن نصف الطلاب يقبلون في كلية خاصة محلية. ويعتقد جيمس أن المجموع ١٠٠٪، وبناء على ذلك سوف يقبل بالتأكيد في الجامعة أو الكلية. اشرح الأسباب أو لماذا يكون جيمس على خطأ. واستخدم رسما بيانيا أو توضيحيا إذا كان ذلك في الإمكان في شرحك.

٤ نقاط: استجابة مثالية.

جميع الخصائص التالية ينبغي أن تكون موجودة:

- * الإجابة صحيحة.
- * الشرح واضح وتام.
- * الشرح يضمن سببا رياضيا صحيحا للاستدلال والتفكير الخاطئ والذي يتضمن مسلما بفئات منفصلة في المسألة.
- * رسم توضيحي يرتبط على نحو مباشر صحيح بالمعلومات في المسألة.

٣ نقاط: استجابة جيدة.

واحدة من الخصائص الآتية موجودة بالضبط:

- * الجواب غير صحيح.
- * الشرح ينقصه الوضوح.
- * الشرح ناقص.
- * لا يوجد رسم توضيحي يربط بين معلومات المسألة على نحو مباشر وواضح.

٢ نقطتان: استجابة ناقصة.

ينبغي أن تكون جميع الخصائص الآتية موجودة:

- * الإجابة غير صحيحة.
- * الشرح ينقصه الوضوح أو غير كامل ولكنه يظهر قدرا من الصحة والاستدلال الملائم.
- * لا يوجد رسم توضيحي يربط بين معلومات المسألة على نحو مباشر وواضح.

١ نقطة: استجابة ضعيفة.

ينبغي أن تكون جميع الخصائص الآتية موجودة:

- * الإجابة غير صحيحة.
- * الفرح إن وجد مجادلات لا علاقة لها بالموضوع (مثل ما إذا كان الطالب مؤهلا للكلية، أو ما إذا كان تقدم بطلب لها).
- * لم يحاول حلا أكثر من نقل البيانات الواردة في المسألة.
- * لا يوجد رسم توضيحي يربط بين معلومات المسألة وعلى نحو صحيح.

صنف: لا استجابة.

* ورقة التلميذ بيضاء فارغة، أو تحتوي على عمل يبدو أنه لا يتصل بالمسألة.



التأكد من صحة نتائج التقييم Verifying assessment results

لكى يتم تقبل طرق التقييم الجديدة هذه ينبغي أن تسفر عن نتائج متسقة، ثابتة، ذات معنى. وإحدى طرق مراقبة اتساق تقدير الدرجات باختيار عينات من العمل.

ولقد استخدمت «فيرمونت» المعاينة لضمان سلامة برنامج تقييم الكتابة (الإنشاء) القائم على البورتفوليو على اتساع الولاية. ويتم تقدير بورتفوليو الطالب ابتداء على يد مدرس حجرة الدراسة التى يدرس بها الطفل، وهو يعمل منفردا أو متعاوناً مع المدرسين الآخرين. ويقوم المدرسون بتقويم البورتفوليات باستخدام قواعد التقييم التحليلية التى توفرها الولاية، ويستخدم المدرسون التقديرات الناتجة لأغراض تشخيصية، ولتقدير الدرجات ولأغراض تعليمية ولأغراض أخرى، وتستخدمها الولاية لتقويم برنامجها فى تعليم الكتابة (الإنشاء).

وفى أواخر الربيع يحضر كل مدرس عينة تتألف من خمسة بورتفوليات إلى اجتماع إقليمي لمدرسين من عدة مدارس لتقويمها. ونتائج هذه التقييمات الإقليمية تتم مقارنتها بنتائج كل مدرسة لتحديد ثبات وموثوقية التقييم. ثم يتم تقدير عينة من البورتفوليات مأخوذة من كل اجتماع إقليمي مرة أخرى فى اجتماع على مستوى الولاية لضمان أن هذه المعايير والمستويات قد طبقت وروعت على مستوى الولاية. وعملية ترسيخ المعايير والحفاظ عليها على نحو جمعى يطلق عليها التوسط الاعتدالى moderation.

وثمة طريقة أخرى للثبات من صحة نتائج التقييم وهى أن تطلب من شخص أن يعيد فحص وتدقيق تصميم التقييمات وتقديرها لضمان التحقق من الوفاء بمعايير التحصيل المرغوب فيها. وقد يتم عمل هذا على نحو غير رسمى أو نظامى وذلك بأن يقوم مدرسون من مواد دراسية مختلفة ومن مستويات صفية متباينة أو من المدارس ليقروا وينقدوا عينات من برامج تقييم مدرسين آخرين. والمدخل الأكثر نظامية ورسمية أن تعين لجنة للتدقيق والفحص audit تتألف من مدرسين وإداريين وخبراء تقييم، وأعضاء من الأسر، ورجال أعمال، وممثلين آخر للمجتمع المحلى لتقويم نتائج التقييم.

تقدير الدرجات الجمعى Group Grading

من الاهتمامات التى كثيرا ما يعبر عنها علنا أن استخدام البشر فى تقدير التقييمات يؤدى إلى الاعتماد على الأحكام الفردية بما تتسم به من ذاتية وتحيز. ومن الطرق التى تستخدم للتخفيف من هذا التحيز فى التقييمات التى تتم على نطاق واسع الإصرار على التقييم الأعمى blind scoring، أى تقدير عمل الطالب دون معرفة صاحبه.



ووضع الدرجات أو التقديرات الجمعى Group grading وسيلة أخرى لإنفاص النواحي الذاتية، وفى هذه الحالة يتم ذلك بإحلال اتفاق كثير من القضاة أو الحكام محل حكم ذاتى مفرد. وفى هذه العملية يتم إنفاص تأثير الخصائص الذاتية الفردية إلى أقصى حد أو حذفها. والمشاركون فى جلسة تقدير درجات جماعية بصفة عامة هم مدرسون يلتقون لتقدير أعداد كبيرة من البورتفوليو وعينات الأداء والاختبارات. وقد تستغرق جلسة التقدير ووضع الدرجات يوما واحدا وقد تمتد إلى أسبوع ويتوقف هذا على عبء العمل.

التدريب Training

يبدأ وضع الدرجات الجماعى بفترة تدريب يتعلم المشاركون فيها تقدير الأداءات والأوراق، أو البورتفوليو، ووفقا لمجموعة من المعايير متفق عليها. ويعمل المصححون أو المقدرون وواضعو التقديرات عادة فى فرق يرأس كل فريق قائد خبير.

والأولوية الأولى للجماعة الاتفاق على معايير يحكم على عمل الطالب أو التلميذ على أساسها. وللبدء فى هذه العملية، يعطى لكل شخص نفس المجموعة من عينة الأوراق ليقدروها. وهذه العينات يتم اختيارها مسبقا لتمثل المدى الكامل من تحصيل التلميذ موضع التقييم. وقد يسترشد المقدرون بقواعد تقدير موجودة متدرجة an existing scoring rubric. وإذا لم توجد سوف يحتاجون إلى وضع وتطوير قواعد تقدير متدرج arubric أثناء فترة التدريب.

وبعد تصحيح العينات فرديا، يلتقى أعضاء الفريق معا لتحقيق المعاييرة Calibration. وهذا يتضمن ويتطلب مقارنة التقديرات المبدئية وتحديد وتمييز جوانب ومجالات الاتفاق. ثم العمل نحو الوصول إلى اتفاق. وكجزء من هذه العملية يستقصى المقدرون ويفحصون المعايير التى استخدموها لتحديد التقديرات وما معناها بالضبط. ويواجهون أيضا تحيزات محتملة، مثل النفور من الكلمات ذات الهماء الخطأ، أو استخدام لغة ركيكة. وتستمر عملية المعايرة حتى تتوصل الجماعة كلها لاتفاق على تقدير كل عينة. عند هذه النقطة يمكن أن تستخدم العينات كأوراق ركائز anchor papers أى نماذج تساعد على التقدير الموضوعى، أو كعلامات هادية bench marks فى تصحيح الأوراق الأخرى.

التقدير Scoring

وتبدأ الجماعة فى تقدير أوراق التلاميذ وفى ذهن كل منهم معايير تقدير واضحة وحاضرة وكذلك فى تقدير عينات من عملهم. وبصفة عامة يتم تقدير كل ورقة وكل



عمل مرتين، دون أن يعرف كل منهما تقدير الآخر. فإذا تقارب التقديران، فإنه يجمع بينهما لحساب التقدير أو الدرجة النهائية. وإذا وجد تباعد وفجوة واضحة، يقوم شخص ثالث عادة ما يكون قائد الفريق بتقدير الورقة مرة أخرى لحل هذا التضارب.

ولقد أمكن التوصل إلى عدد من أساليب التوسط moderation techniques لضمان اتساق التقديرات عبر الجماعة. ومنها أن قادة الفرق على نحو روتيني يختارون أوراقا مقدرة ومصححة ويعيدون قراءتها للتأكد من أن المعايير طبقت بنفس الطريقة على يد جميع أعضاء الفريق. ومنها أيضا تمرير الأوراق التي صححها فريق إلى فرق أخرى لنرى هل تحصل الأوراق على نفس التقديرات والأسلوب الثالث، التقاط الأنفاس مرة أو مرتين في اليوم للمعايرة الجماعية حيث يقرأ كل فرد نفس الورقة ويتوصلون إلى اتفاق على الطريقة التي ينبغي أن تقدر بها.

والمدرسون الذين يشاركون في التقدير والتصحيح الجمعي. يقررون بأنها خبرة مكثفة وشديدة ولكنها خبرة مكافئة. وأحد أسباب ذلك أنهم في هذه الجلسات يتناولون أكثر الأسئلة مركزية وجوهرية في التدريس: ما الذي نقيمه ونثمنه ولماذا؟ وكيف نحكم على ما إذا كان طلابنا يتأملون ويعملون بهذه القيم في أعمالهم؟

ماذا عن الدرجات أو التقديرات؟

من القضايا التي كثيرا ما تثار عن التقييم الأصلي أنه سيؤدي إلى جعل وضع الدرجات والتقديرات أكثر تعقيدا، واستغراقا للوقت، أو أنه صعب. وتصحيح الاختبارات الموضوعية أسهل من تقدير المهام الأدائية أو البورتفوليو. وفي تقويم المدرسين لهذه الأعمال المفتوحة النهاية يكون على المدرسين أن يصدروا أحكاما صعبة. وعلى سبيل المثال، عند تقييم بورتفوليو؛ ما الوزن الذي ينبغي أن يعطى للمجهود؟ أينبغي قبول استجابة التلميذ حتى ولو لم تكن مكتوبة بلغة سليمة فصيحة؟ هل يحصل جميع أعضاء الفريق على نفس التقدير على مهمة أداء بغض النظر عن إسهامهم؟

إن التقييم الأصلي يتحدى تفكير المدرسين ويدفعهم إلى تغيير طريقة تقويم التلاميذ. وسوف يبين هذا الجزء كيف واجهت مدرستان تدرسان الكتابة أو التعبير هذا التحدي حين وضعتا تقييم البورتفوليو في بؤرة أو مركز أنظمتهم في التقدير ووضع الدرجات.



نظام تقدير بورتفوليو:

فى السنة التى بدأت تدرس فيه تلاميذ فى المدرسة الإعدادية دروسا فى الكتابة ليعد كل منهم البورتفوليو الخاص بكتابات وموضوعات التعبير والإنشاء، كانت المدرسة «جلسن» قد حضرت مؤتمرا عن تقييم البورتفوليو فى آخر أسبوع فى الفصل الدراسى. وكان ليوم واحد. وفى لحظة أثناء المؤتمر سألها مدرس يجلس بجوارها «إذا فتحت كراسة تحضيرك الآن ماذا أجد، ردت قائلة لا شيء» غياب التلاميذ ومرات تأخيرهم.

وحين نفذت تقييم البورتفوليو فى وقت مبكر هذا العام توقفت عن وضع درجات وتقديرات على التقييمات فى دفتر الفصل وبدلا من ذلك بدأت تعلق على كل ورقة بتعليقات ومقترحات للتحسين.

وقبل نهاية الفصل الدراسى قابلت طلابها فردا فردا لتراجع بورتفوليو كل منهم. وإعدادا لهذه اللقاءات طلبت من تلاميذها أن يكتب كل منهم خطابا يبينون فيه أفضل القطع التى كتبوها ويناقشون كيف تحسّنوا ككتاب. وتقول: «لقد استمعت برسائلهم» وابتسمت حين أظهروا أنهم استخدموا أفعالا قوية، وحقيقة أنهم أظهروا ولم يُخبروا بأنهم تخلصوا من الاستطراد والتزيد. ولقد أظهر بعضهم الكلمات والجمل وال فقرات التى أدخلوا عليها تعديلات ونقحوها، بحيث أستطيع أن أعثر عليها بسهولة.

وأثناء لقاءات البورتفوليو، راجعت المدرسة مع طلابها كل أعمالهم. وناقشوا التقديرات أو الدرجات التى أرجعتها المدرسة للجهد وللتنحس وللأسلوب، وللالتفات إلى الآليات وإتمام معالجة الموضوع. وما أن جاء وقت انتهائها من اللقاءات إلا وعرفت المُدرّسة عمل كل طالب وتقديره فى المقرر الدراسى.

ومنذ تنفيذ هذه المدرسة لنظام التقدير القائم على البورتفوليو والمقابلة وهى تقر لم يتشكك طالب واحد حتى الآن فى تقديره أو يعترض على الدرجة التى حصل عليها. ويساوى هذا فى الأهمية، تلاحظ المدرسة أن الطلاب كان لديهم ما هو أكثر ليظهروه لأنفسهم فى نهاية الفصل الدراسى أكثر من مجرد تقدير أو درجة فى صيغة حرف.

إن البورتفوليو يتحدث إلى الوالد، وإلى المدرس، وإلى الإدارى والأكثر أهمية أنه يتحدث إلى الطالب ككاتب.



نظام تقدير بورترفوليو قابل للتكيف

كتبت إحدى المدرسات قائلة أنها حين تحولت إلى تقييم البورترفوليو فى الفصول التى تعلمها الكتابة فى المدرسة الثانوية حدثت أربعة أشياء :

١ - خففت عبئى فى مراجعة الأوراق وتقديرها .

٢ - بدأت أقضى معظم كل فصل دراسى أدرب الطلاب وأعلمهم بدلا من تقدير أعمالهم .

٣ - أصبحت أتطلع لتقدير أوراق الطلاب (على الأقل أصبحت أجد إثارة فى متابعة كيف تطورت فكرة وما الذى أسفر عنه التنقيح).

٤ - والأكثر أهمية ، أننى لاحظت كتابا كانوا فى السابق بغير دافعية للعمل وأصبحوا متحمسين للحصول على تقدير يرغبون فيه ، وفى نفس الوقت متحمسين لتحسين كتابتهم .

وكانت هذه المدرسة تقيم البورترفوليات كل أربعة إلى ثمانية أسابيع ، ويتوقف هذا على مستوى الطلاب وحاجاتهم . فإذا كان هدفها الأولى بالنسبة للطلاب أن تنمى الطلاقة ، فقد يتيح لهم ربع سنة لكى يعملوا على أن يصبحوا أكثر طلاقة قبل تقييم عملهم . وإذا كان هدفها تشجيع المراجعة والتنقيح ، فإنها تقيم بتواتر أكبر لتوفير تغذية راجعة على مشكلات محددة ونوعية يلتفت إليها الطلاب أثناء عملية المراجعة والتنقيح .

وبدلا من تقييم كل ما يكتبه الطلاب . كانت هذه المدرسة تنفق وقتها فى تلك المقطوعات أو الموضوعات التى ينقحها الطلاب ويراجعونها ويتناقشون حولها . ولقد نما هذا المدخل وتطور من اعتقادها أن الطلاب يحتاجون الحرية لأن يخفقوا ، ولأن يهجروا فكرة ، أو أن يمارسوا باستخدام أساليب مختلفة .

وكانت هذه المدرسة تعطى تقديرين أو درجتين على كل بورترفوليو : الأول يعتمد على مقدار المراجعة والتنقيح والمخاطرة التى تظهر فى العمل كله ، والتقدير الثانى درجة على المنتج النهائى تعطى لقطعة أو موضوع واحد فى البورترفوليو . وهذا التقدير يستند إلى القواعد المتدرجة فى التقييم الذى يهتم اهتماما كبيرا (بالتنظيم ، والتركيز ، والتطوير ، والتناغم وصيغة الفعل) واهتماما متوسطا (بالأسلوب ، وبناء الجملة ، وتنوع العبارات) واهتماما منخفضا (بقواعد الترقيم ، واستخدام الكلمة ، والهجاء) .



والمدرسة تطوع نظام تقدير البورتفوليو حسب الفصول المختلفة ومستويات المهارة وذلك بأن تعطى لتقديري البورتفوليو أوزانا مختلفة قبل أن تجمعهما فى تقدير نهائى أو درجة نهائية واحدة.

تقول: «إذا أردت أن أؤكد على الطلاقة، والمخاطرة، والمراجعة، أو التنقيح، فإننى أعطى وزنا للدرجة البورتفوليو ما بين ٦٠٪ إلى ٧٥٪ وأعطى وزنا للدرجة النهائية للورقة النهائية تتراوح فحسب ما بين ٢٥٪ و ٤٠٪ وبهذه الطريقة فإن الطلاب ذوى المستويات الأقل والذين كثيرا ما يكافحون للتغلب على مشكلات الكتابة لا يتعرضون لتثبيط الهمة إذا كانت الدرجة أو التقدير على المنتج النهائى ليس أ أو ب. وهم يعرفون أنهم إذا اجتهدوا يستطيعون أن يجيدوا بالفعل فى دروسهم فى الكتابة.

وكانت هذه المدرسة تعكس الأوزان مع الطلاب الأكثر تقدما وتؤكد بدرجة أكبر على المنتج النهائى. ولقد أسفر هذا عن نتائج تثير الإعجاب.

«إنهم يعملون الآن ليغيروا الأوراق المتوسطة وما فوق المتوسطة، إلى مقالات لها معنى ومغزى يعرضونها بفخر واعتزاز فى نهاية الفصل الدراسى. وكانوا يرضون بها فى الماضى لقد تعرضوا لتحدا أدى إلى استخدام مهاراتهم التى طوروها فى مشغل أو «ورشة» تعلم الكتابة بحيث يحققون كل إمكانياتهم ككتاب.

وكما يبدو من هاتين الخبرتين التقييم الأصيل لا يجعل بالضرورة وضع التقديرات والدرجات أكثر صعوبة. وبدلا من ذلك، فإن التقييمات الجديدة يمكن أن تساعدنا على أن نضمن أن الدرجات أو التقديرات تعكس وتعبر عن أرفع أهدافنا بالنسبة للطلاب. لتحقيق هذا، لا يوجد بديل عن أحكام مدرس حجرة الدراسة القائمة على التأمل والتفكير والتدبر.



الفصل السادس:

افتتاح عملية التقييم على الطلاب وأسرهم وتنفيذ التقييم الأصيل

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تبرز أهمية التقييم الذاتي.
- تصف تقييم الأتراب وكيف تم تطويره.
- تصف دور أعضاء الأسرة في التقييم.
- كموهري بيانات.
- كمجهر لعمل التلميذ.
- كمساعدين متطوعين في التقييم.
- تبين أهمية ما يأتي في تنفيذ التقييم الأصيل باعتباره عملية تغيير.
- تحليل المسائل الأساسية.
- عملية التخطيط.
- تخطيط التغيير وتنفيذه.
- تكتب قائمة بالنصائح التي تفيد كلا من الفئات الآتية في تنفيذ التقييم الأصيل.
- القائمين على الإدارة.
- المدرسين.
- تشرح محكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ.
- تذكر عشرة أسئلة يكثر طرحها عن التقييم الأصيل وأن تجيب عليها بإيجاز إجابة مقنعة.



انفتاح عملية التقييم على الطلاب وأسرهم:

حين يسألني الناس: «ماذا تعمل طلبا للعيش؟ أجيب أنى أدرس الكتابة». فيعلقون بأعجاب برىء «أراهن أنك تحب استخدام القلم الأحمر» وهم مسرورون لأنهم يلتقون بحارس للأخلاق العامة».

حين كتب دونالد هذا عام ١٩٨٣، كان المفترض أن التقييم هو مجال حكر على المدرسين والقائمين على الإدارة، وأنهم وهم مسلحون بأقلام حمراء، وبيطاقات تقارير وحدهم المسئولون عن تقويم تحصيل التلميذ وتحديد درجات له.

وأحد مقاصد حركة التقييم الاصيل أنها تفتح عملية التقييم لآخرين من أصحاب المصلحة، وهذا الفصل ينظر فى الطرق التى يمكن للمدرسين أن يشركوا التلاميذ وأسرهم فى الأقلام الحمراء.

تقييم التلميذ لذاته Student Self - assessment،

هناك طرق كثيرة لإشراك التلاميذ فى عملية التقييم، كما أن هناك أسبابا للقيام بهذا، فالمدرسون الذين جعلوا تقويم الذات وتقويم الأتراب جزءا روتينيا من برنامجهم فى التقييم وجدوا أنهم لم يعودوا فى حاجة إلى تصحيح ووضع درجة لكل ورقة ينتجها التلميذ، وأهم من ذلك أن التلاميذ حين تزاد مسئوليتهم فى تقويم عملهم وتقويم كل منهم لعمل زميله، يبدأون فى تمثّل معايير الأداء، ويطبقونها فى الجهود المستقبلية ومع تزايد الاستقلال الذاتى ينمو الإحساس بملكية الفرد لتعلمه ولنموه.

ويستطيع التلاميذ أن يبدأوا فى تنمية عادة تقويم الذات فى وقت مبكر، ولقد اكتشفت مدرسة فى رياض الأطفال فى مدرسة فى فلوريدا ذلك حين وضعت ملصقا على لوحة بمقياس متدرج لنمو الكتابة وتطورها فى حجرة الدراسة وشرحت لتلاميذها كيف تنمو الكتابة وتتطور فى مراحل، واقترحت أنهم قد يرغبون فى تحديد المرحلة التى وصلت إليها كتابتهم وفقا للمقياس. ولقد أدهشها أن معظم الأطفال حددوا مستوى عملهم على نحو صحيح ودقيق تماما. وأن كثيرا من التلاميذ باستخدام هذا الفهم الجديد لعملية الكتابة، بدأوا يخاطرون بدرجة أكبر فى عملهم.

وضع المقاصد أو المرامي تضافريا:

يبدأ التقييم التضافرى فى كثير من الفصول أو الصفوف بوضع الهدف أو المقصد تضافريا. وفى هذه العملية يعمل المدرسون والتلاميذ لتحديد أهدافهم التعليمية فى كل

مجال أو مادة دراسية للسنة كلها. ومتى تم تحديد هذه المرامي فإنها تلتصق على لوحة فى الصف حيث يمكن الإحالة إليها بكثرة حسب الحاجة. ويطلب من التلاميذ بين الحين والآخر فرديا وجمعا أن يفكروا فى تقدمهم نحو مرامي الصف، والقائمة الآتية مثال لمرام أو مقاصد صف فى الرياضيات طول العام.

إن مرامينا لهذه السنة هى:

- * فهم الرياضيات التى نقوم بحلها.
- * التعاون معا واحترام كل منا الآخر.
- * الانفتاح على الأفكار الجديدة والمداخل الجديدة.
- * شرح الأفكار الرياضية بوضوح.
- * التفكير بصريا.
- * الاستدلال والتفكير فى المسائل.
- * تحقيق تقدير الذات والثقة فى الذات.
- * القدرة على الاستمرار فى حل المسألة ومواصلة العمل.

أسئلة تقويمية وبيانات عبارات Evaluative questions & Starter Sentences

إن الأسئلة التقويمية هى الأدوات الأساسية للتقييم الذاتى. إنها تتطلب من التلاميذ أن يتوقفوا ويفكروا فيما يعملونه. وهى تشجع أيضا ما بعد المعرفة أو التفكير فى كيف نفكر وتعلم.

عينة من الأسئلة التقويمية:

- * ما أصعب شئ عن الكتابة اليوم؟
- * هل توجد طريقة أخرى نستطيع بها أن نحل هذه المشكلة؟
- * ما هى المرامي التى حددتها لنفسك فى هذه القطعة؟
- * ماذا تعتقد أنه ينبغى عليك أن تعمله فى المرحلة التالية؟
- * ما الذى كنت تعمله على نحو مختلف إذا كان فى الإمكان أن تعيد هذا العمل؟
- * لماذا اخترت هذا ووضعته فى البورتفوليو؟
- * ماذا تعلمت من عمل هذا التحين؟
- * ما الأسئلة الجديدة التى يثيرها هذا النشاط؟



إن المدرسين الذين يريدون تشجيع التقييم الذاتي يستخدمون أسئلة تقويمية بكثرة في حواراتهم مع التلاميذ كأفراد وفي النقاش الجماعي. وكثير من المدرسين يجعلون هذه الاسئلة محور دفتر اليوميات Journal أو عناصر التعلم Learning log entries وذلك بتحويلها في حالات كثيرة إلى جمل ناقصة كالجمل التالية:

- تعلمت اليوم في الرياضيات
- حين أتعثر في الكتابة وأتوقف، فأني
- إن الشيء الذي ما زلت لا أفهمه عن الكهرباء هو
- الشيء الذي أفخر بعمله هذا الأسبوع أكثر من أى شيء آخر
- إستراتيجية حل المسألة التي استخدمتها اليوم
- أهدافي بالنسبة لى ككتاب هي

صيغ التقييم وقوائم المراجعة Assessment Forms and Checklists

إن استمارات التقييم وقوائم المراجعة أدوات نافعة أيضا في مساعدة التلميذ على تقويم عملهم وتقويم كل منهم لعمل الآخر، وقائمة مراجعة حل المشكلات الآتية قد طورتها وزارة التربية في British Colombia للتقييم الذاتي في الرياضيات.

قائمة إستراتيجية حل المشكلة Problem - solving Strategy Inventory

فكر في استخدامك للإستراتيجيات حتى تحل مشكلة وضع علامة (√) على ما ينطبق مما يأتي على ممارستك:

- ١ - _____ أنا لا أفكر في استخدام إستراتيجيات على الإطلاق.
- ٢ - _____ لقد طرأت فكرة استخدام إستراتيجيات على عقلي، ولكنى لم أفكر فيها أكثر من ذلك.
- ٣ - _____ لقد نظرت إلى قائمة إستراتيجيات ولكنى لم أجرب أى واحدة منها.
- ٤ - _____ نظرت إلى قائمة إستراتيجيات، وانتقيت إستراتيجية جربتتها.
- ٥ - _____ لقد استخدمت إستراتيجية واحدة على الأقل وقد ساعدتني على الوصول للحل.
- ٦ - _____ جربت الإستراتيجيات الآتية:



- خمنت ووضعت علامة
- أعددت جدولا
- بحثت عن غمط
- وضعت قائمة منظمة
- أخرى.
- حلت مسألة أبسط.
- عملت فى المسألة راجعا.
- رسمت صورة أو رسما توضيحيا.
- كتبت معادلة.

وكثير من المدرسين يضعون ويطورون استمارات على نحو متضافر مع تلاميذهم. واستمارة التقويم المعروضة هنا وضعها تلاميذ الصف الثالث الابتدائى لتقييم كتابتهم الإقناعية. ولقد صممت لكى تجمع بين تقييم الذات Self - assessment ، وتقييم الأتراب Peer - assessment وتقييم المدرس.

تقييم الأتراب:

تقييم الأتراب غير النظامى أو غير الرسمى يحدث فى كل حجرة دراسية. فالتلاميذ على نحو طبيعى ينظر أحدهم إلى عمل الآخرين، ويلاحظون ما يُقَوِّم ويقرظ من قبل أصدقائهم، وينظرون إلى العينات التى يعرضها المدرسون لكى يحدد ما هو مقبول وما هو مناسب. بل إن بعض التلاميذ قد يخفض جودة عملهم ليطابق معايير الأتراب.

ولقد تم تطوير عدد من الأساليب التى يسرت لتقييم الأتراب أن يصبح جزءا أكثر نظامية من عملية التقييم. وأحد هذه الأساليب أن تتيح للتلاميذ أن ينقد الواحد عمل الآخر رسميا. وأثناء جلسة النقد، يعرض التلاميذ الذين يُقَوِّمون أعمالهم أثناء القيام بها، ويشرحون ما يحاولون تحقيقه وكيف يفعلون ذلك. وعندئذ يقدم الزملاء تغذية راجعة مفصلة عما يبدو أنه يعمل عمله أو ما يمكن تحسينه.

وثمة أسلوب آخر هو تقويم مهارات عمل الفريق والإسهامات للنشاطات الجماعية. واستمارة تقدير الأتراب التالية قد طورت لتقييم العمل الجمعى فى العلوم؛ والذى يمكن بسهولة أن يكيف ليلائم الموضوعات والمواد الأخرى. وهذه الاستمارة صممت لتساعد كل تلميذ على تحديد نواحى قوته ونواحى ضعفه كعضو فى فريق، بينما يذكر التلاميذ بأن الأفراد يمكن أن يسهموا أنواعا مختلفة من الإسهامات فى جهود الفريق. وفى نفس الوقت، يستطيع المدرسون أن يستخدموا المعلومات التى يوفرها التلاميذ لأغراض تقدير الدرجات وأغراض تقسيم التلاميذ إلى مجموعات:



شكل (٦ - ١)

استمارة تقييم

| المعلمة | الشريك | المؤلف | الكتابة لإقناع (شخص؟): أمي وأبي المؤلف: فلان الشريك علان |
|---------|--------|--------|---|
| ✓ | ✓ | ✓ | الإقناع: |
| ✓ | ✓ | ✓ | إن ما أريد القارئ أن يعمل به واضح ألا يصحب أختي إلى المدرسة. |
| ✓ | ✓ | ✓ | هناك أسباب منطقية قد قدمت نعم! |
| ✓ | ✓ | ✓ | هناك شاهد أو دليل على أنني أعرف القارئ وتوقعت وأجبت عن المسائل أو الحجج والمجادلات على النحو الذي يسوقه القارئ. |
| ✓ | ✓ | ✓ | تقاليد: |
| ✓ | ✓ | ✓ | تستخدم الفقرات ليعبر كل منها عن فكرة |
| ✓ | ✓ | ✓ | تتبع في وضع علامات الترقيم قائمة القواعد (نهاية العبارة، الفواصل، علامات الملكية). |
| ✓ | ✓ | ✓ | استخدام الحروف الكبيرة حيث تكون هناك حاجة لذلك. |
| ✓ | ✓ | ✓ | وضع دوائر حول الكلمات ذات التهجى الخاطئ (مسودة). |
| ✓ | ✓ | ✓ | كلمات يتم هجاؤها على نحو صحيح (النسخة الأخيرة). |
| ✓ | ✓ | ✓ | الخط يرقى لمعايير الكتابة التي سوف يقرأها الآخرون. |
| ✓ | ✓ | ✓ | عملية الكتابة: |
| ✓ | ✓ | ✓ | أخبرت شريكي قبل ما أعرفه عن الشخص الذي علينا إقناعه. |
| ✓ | ✓ | ✓ | لقد جربت إقناعي مع شريكي |
| ✓ | ✓ | ✓ | أخبرت الجماعة التي تستمع لي ما الذي تصغي إليه. |
| ✓ | ✓ | ✓ | اهتممت بتعليقات المجموعة التي تستمع إلي وأسئلها. |
| ✓ | ✓ | ✓ | أصغيت واستجبت كالشخص الذي يراد إقناعه حين قرأ الأطفال الآخرون رسائلهم. |
| ✓ | ✓ | ✓ | المساعدة في التنقيح: |
| ✓ | ✓ | ✓ | يوضع خط أحمر تحت جملة الفرض. ويوضع خط أزرق تحت العبارات التي تعبر عن السبب. |
| ✓ | ✓ | ✓ | يوضع خط أخضر تحت جمل المشكلة المتوقعة. |



شكل (٦ - ٢)

استمارة تقدير الأتراب (الدرجات كنسب مئوية)

| التلاميذ | أ | ب | ج | د |
|-----------------------------------|-----|-----|----|-----|
| الابتكار / الأفكار | ٥٠ | ٢٠ | ٣٠ | صفر |
| البحث / جمع بيانات | ٢٠ | ١٠ | ١٠ | ٦٠ |
| كتابة / طباعة على الآلة / عمل فني | صفر | ١٠ | ٦٠ | ٣٠ |
| تنظيم / مقارنة وترتيب | ٢٠ | صفر | ٥٠ | ٣٠ |
| نسبه الإسهام الكلية | ٢٢ | ١٠ | ٣٨ | ٣٠ |

تعليقات: ساعدني التلميذ (ج) مساعدة كبيرة في هذا المشروع والتلميذ (أ) لديه عدد كبير من الأفكار الجيدة.

دور الأسرة في التقييم:

إن انفتاح عملية التقييم أتاح فرصا لأسر التلاميذ ولتكون لهم أدوار فيها. وفي الماضي كان ينظر إلى الأسر أساسا على أنها مؤسسات سلبية متلقية لبيانات التقييم. ولقد بدأ هذا التغيير مع دعوة المدارس لأعضاء الأسرة لتندمج في التقييم باعتبارهم موفرين للمعلومات والتغذية الراجعة وباعتبارهم مشاركين نشطين في عملية التقييم.

موفر المعلومات:

لقد اعتادت المدارس تقليديا أن تطلب من أعضاء الأسرة أن يوفروا المعلومات الأساسية عن التلاميذ: العنوان، ورقم التليفون، وولى الأمر، وبيانات صحية، وأسماء الأخوة. غير أن بعض المدارس على أية حال تتعدى هذا بأن تطلب من الأسر توفير معلومات أكثر تفصيلا عن ميول التلميذ واتجاهاته نحو المدرسة، وأساليب التعلم والمشكلات الخاصة، وهلم جرا. ويمكن جمع هذه المعلومات في اللقاءات أو من الاستبانات.

جمهور عمل التلميذ:

ولقد شكل أعضاء الأسرة دائما جزءا كبيرا من الجمهور في كونشيرات المدرسة ومسرحياتها، وأحداثها الرياضية، ولقد بدأ هذا الدور في التوسع مع زيادة الطلب من الأسر لأن تصبح جزءا من جمهور يتسع ليشتمل على عمل التلميذ في الفنون اللغوية



والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، والفن. وتشجع بعض المدارس التلاميذ على أن يعرضوا عملهم على جمهور أكبر من خلال النشرات الإخبارية أو الرسائل الإخبارية التي ترسل من المدرسة إلى الأسر.

والمدارس تدعو أعضاء الأسر أيضا لمراجعة وفحص عمل التلميذ على أساس منتظم والتفكير فيه وتأمله. وكثيرا ما يتم هذا بإرسال العمل إلى المنزل في شكل بورترفوليو وسؤال عضو الأسرة أن يستجيب للمدرسة كتابة. وهذا بالنسبة لكثير من الأسر خبرة تفتح عيونهم. إن مراجعة وفحص البورترفوليو الذي نعرضه فيما يلي قد طورته هاورد Kathryn Howard وهي مدرسة فنون في برنامج برويل PROPEL في بيتسبرج، حين وجدت أن تلاميذها احتاجوا أن يعرضوا كتابتهم على جمهور أكبر وبعد قراءة استجابات أعضاء الأسرة لعملهم صدرت عنهم تعليقات مثل «والدي يعرف الآن أنني أقوم بعمل جيد، وأنتي أستطيع أحيانا أن أكون مبدعا»، ومثل «إن الشيء الذي أدهشني أكثر من أي شيء آخر أنهما أحبا عملي».

مساعدون متطوعون في التقييم:

من التعليقات التي كثيرا ما تسمع عن التقييم الأصيل أنه يتطلب وقتا مكشفا وعملا وجهدا كبيرا ينوء بحمله المدرسون المثلثون. وكذلك فإن بعض المناطق التعليمية تبحث عن طرق لتخفيف عبء الزمن على المدرسين باستخدام متطوعين كجامعي بيانات ومقومين.

وقد نجحت مدرسة ابتدائية بمونتانا في دمج المتطوعين في تقييم الفن في برنامجها. ويقوم المتطوعون مرتين في السنة بمقابلة كل تلميذ بمقابلة شخصية في الصفوف من الأول حتى الرابع عن إنتاجهم في الفن وعملهم ويصححون ويقدررون النتائج. ولقد صممت عملية المقابلة وصيغت الأسئلة على يد لجنة من الآباء والمدرسين ومدير المدرسة. ولقد دُرِب المتطوعون الذين يقومون بالمقابلة لضمان الاطراد في تقدير الدرجات. ولقد قال أحد المتطوعين في تقييم الفن:

«في الماضي كان يحدد للتلاميذ درجات على أساس قدرتهم في الرسم. وهذه المراكز الجديدة في التقييم تقوم معرفة التلميذ بخصائص الفن، ولا يستطيع كل فرد أن يرسم - ولكن كل فرد يستطيع أن يستمتع بالفن. ولقد أحببت ذلك».

إن افتتاح عملية التقييم لا يولد دائما هذا الحماس. ولكن يمكن أن ييسر عبء التقييم الذي يتحمله الآن المدرسون أساسا وذلك بتوظيف وتطوير طاقة التلاميذ وأسره



بطرق منتجة. وأهم من ذلك، تشجيع التلاميذ وأسرهم على أن يصبحوا أكثر تضافرا وتعاوننا فى التقييم كطريقة قوية فى التواصل مع توقعات المدرسة ومعاييرها. وهذا وحده ينبغى أن يقنع المدرسين والإداريين بأن يشاركوا فى الاقلام الحمراء.

شكل (٦ - ٣)

مراجعة الأب وفحصه للبروتفوليو

اسم القارئ:

التاريخ:

اسم التلميذ:

أرجو أن تقرأ كل شيء فى ملف كتابات طفلك، بما فى ذلك المسودات والتعليق. ولقد رتبنا كل قطعة بترتيب من الخلف إلى الأمام، ومن المسودة التقريبية إلى النسخة الأخيرة. فضلا عن ذلك، فإن كل قطعة تكون مصحوبة بتعليقات كل من التلميذ والمدرس على القطعة وعلى عملية الكتابة، وأخيرا، فإن الملفات تضم أيضا استبانات تحريرية حيث يبين فيها التلميذ نواحي قوتهم ونواحي ضعفهم ككتاب.

ونحن نعتقد أن أفضل تقييم لكتابة التلميذ تبدأ بالتلاميذ أنفسهم، ولكن ينبغى أن توسع لنضم أكبر جمهور ممكن. ونحن نشجعك على أن تصبح جزءا من الجمهور وحين تنتهى من قراءة الملف الرجاء التحدث إلى أطفالكم عن كتابتهم فضلا عن ذلك الرجاء أن تخصص دقائق قليلة لتجيب على هذه الأسئلة:

- أى هذه القطع المكتوبة فى الملف تزودك بأكثر قدر من المعرفة عن كتابة طفلك؟

- وما الذى تكشف عنه لك وتخبرك به؟

- وما الذى تراه كنواحي قوة فى كتابة طفلك؟

- وما الذى ترى أنه فى حاجة إلى أن يركز عليه فى نمو طفلك، وفى تطوره وارتقائه ككاتب؟

- ما مقترحاتك التى قد تساعد على نمو الصف ككتاب؟

- تعليقات أخرى ومقترحات:

شكرا جزيلا على تخصيص وقتك واستثماره فى كتابة طفلك.

تنفيذ التقييم الأصيل،

حين قررت المدرسة «ل» أن تجرب هذا النوع من التقييم فى الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم بتكيدها على الأسئلة المفتوحة النهاية والأسئلة التفسيرية واجهت مشكلات. وكثيرا ما سلمها التلاميذ أوراقا بها أسئلة بغير إجابة أو باستجابات



ناقصة أو عامة ليس لها معنى. ولقد وجدت هذه المدرسة فى معظم الحالات أن هؤلاء التلاميذ يعرفون الإجابة، ولكنهم لا يعرفون كيف يجيبون على السؤال إجابة صحيحة.

ولقد واجهت هذه المدرسة صعوبات مع هذا التقييم الجديد لعدة أسباب. فتعود التلاميذ لسنوات على الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد حال دون قراءتهم الدقيقة المتأنية للأسئلة قبل الإجابة عنها. هذا فضلا عن أن معظم تلاميذها لا يعرفون كيف يستجيبون لموجهات مثل: قارن، ولخص، وعرف، وحلل، وقوم. وحين استطاع التلاميذ أن يكونوا استجاباتهم، كثيرا ما خلت من معلومات أساسية على أساس مسلم أن مدرستهم تعرف المادة. وقد استطاعت المدرسة من خلال معالجتها لهذه المشكلات أن يودى التقييم الاصيل عمله.

ولقد اكتشفت هذه المدرسة، أن تنفيذ وتطبيق برنامج تقييم جديد قد لا يكون مهمة سهلة مباشرة وكثيرا ما يقتضى التغيير فى ممارسات التقييم تغييرا فيما يدرس وفى طريقة تدريسه. وهذا الفصل ينظر فى بعض هذه الأسئلة أو المسائل أو الاهتمامات التى تمثل جزءا من عملية التغيير.

تحديد المسائل الأساسية:

إن وضع برنامج تقييم جديد عملية تستغرق وقتا وتثير الخلط. ولا يوجد قواعد محددة تلائم التخطيط لتنفيذ التقييم الاصيل، سواء كان ذلك على مستوى الصف أو المدرسة، أو المنطقة التعليمية أو المحافظة. وإذا كان ما تختبره فى التقييم هو ما تحققه، فإن أى تغيير فى التقييم ينبغى أن يودى إلى تخطيط معتنى به.

والخطوة الأولى فى عملية التخطيط هذه أن تحدد المسائل الأساسية المتضمنة والمتطلبية فى تنمية خطة تقييم جديدة. وفيما يأتى بعض هذه المسائل مصاغة فى صيغة أسئلة وسوف تبرز مسائل أخرى مع تقدم التخطيط ومع تطبيق أو استخدام تقييمات جديدة، والأسئلة التى تثار عند وضع برنامج تقييم جديد تتراوح ما بين مسائل فلسفية من قبيل: الغرض من التقييم إلى اهتمامات عملية مثل كيف تنظم عملية التخطيط.

عملية التخطيط:

- * من الذى ينبغى أن يكون جزءا من عملية التخطيط؟
- * كيف ينبغى أن تنظم العملية؟
- * ما هى النماذج والمعايير (المستويات) Standard والمحكات التى يمكن تمييزها للمساندة فى ترشيد عملية التخطيط؟



الغرض ونقطة التركيز

- * ما الغرض من وضع برنامج تقييم جديد؟
- * من الذى يَقُومُ ولماذا؟
- * ما الاهداف الاساسية والناتج التى تقيم؟
- * أينبغى أن يكون التركيز الاساسى للتقييم تكوينيا أو تجميعيا أم هما معا؟
- * أينبغى أن يؤكد التقييم على الكفاءة فى لحظة معينة أم على النمو عبر الزمن أم على كليهما؟
- * من الذى سوف يستخدم هذه المعلومات وكيف؟

إستراتيجيات التقييم

- * ما هى إستراتيجيات التقييم التى يغلب أن تحقق أغراض برنامج التقييم الجديد؟
- * وهل هذه الإستراتيجيات عادلة بالنسبة للتلاميذ على اختلاف أساليبهم فى التعلم وقدراتهم وجنسهم وخلفيتهم الثقافية؟
- * كيف ستتكامل إستراتيجيات التقييم الجديدة مع المنهج التعليمى .
- * مسائل تتعلق بالتقدير ووضع الدرجات:
- * كيف سيتم تقدير التقييم أو وضع درجات له؟
- * ما الذى يعتبر شاهدا على تحصيل أو تحقيق الاهداف الاساسية وتحقيق النواتج؟
- * كيف يمكن الحفاظ على الاتساق فى تقدير الدرجات والموضوعية؟
- * هل سبذل جهود بحيث تصبح الدرجات قابلة للمقارنة مع الدرجات المناظرة فى مناطق أخرى؟

التحقق من الصدق وكتابة التقارير

- * ما هى إجراءات التحقق والتدقيق التى ينبغى تنفيذها لضمان صدق وثبات التقييم؟

- * كيف ينبغى أن تنظم معلومات التقييم وتقدم فى التقرير؟

تخطيط التغيير وتنفيذه

يمكن أن يكون تخطيط أى برنامج تقييم جديد وتنفيذه على أى نطاق - مهمة معقدة وطويلة . وقد يبدأ التغيير بعدد قليل من المدرسين الذين يقررون تجريب أفكار تقييمية جديدة، وقد يكون جزءا من جهد مدرسة أو منطقة تعليمية فى تجديد ممارسات التقييم .



ومهما يكن مدى اتساع نطاق التغيير أو ضيقه، فإن عملية وضع وتطوير التقييمات الجديدة كثيرا ما تكون تدريجية أكثر من كونها ثورية. ولقد كانت هذه هي حالة إحدى المناطق التعليمية في كاليفورنيا التي طبقت التقييم بالبورترفوليو في جميع فصول تدريس اللغة الإنجليزية في العام الدراسي ١٩٩١ - ١٩٩٢ وأن هذا التغيير تحقق بعد عملية تخطيط وتجريب ميداني استغرق ثلاث سنوات، وأنه خلال هذه المدة تغير محور التخطيط من وضع تصميم بورترفوليو موحد إلى مدخل إفرادي للبورترفوليو بدرجة أكبر يسيطر عليه المدرس. ويقول أحد المربين المسؤولين في هذا البرنامج «أن كل مرحلة من هذه العملية استغرقت وقتا. ولو أننا سارعنا بتطبيق النموذج الأول الذي توصلنا إليه، لكان من المحتمل عدم استقصاء وفحص المكنات الأخرى، ولقل احتمال أن تبلغ درجة اندماج المدرسين وحماستهم للبرنامج بحيث يصبح البورترفوليو جزءا له معنى ومغزى في كل صف دراسي يدرس اللغة الإنجليزية في هذه المنطقة».

نصائح للقائمين على الإدارة:

إن تخطيط برنامج تقييم جديد وتنفيذه يستغرق وقتا واهتماما وصبرا ومثابرة، وفيما يأتي تُقدّم مجموعة من النصائح من ذوي خبرة في إصلاح التقييم.

١ - تجنب إغراء استيراد برنامج تقييم جاهز واستخدامه وتطبيقه دون تشاور مكثف مع المدرسين وما لم يتقبل المدرسون البرنامج الجديد ويساندونه فليس من المحتمل أن ينجح.

٢ - ميز وتخبر من المدرسين قيادات ليرأسوا عملية التخطيط وقد يكون هؤلاء القادة هم المدرسين الأوائل، أو مدرسين لهم اهتمام خاص بإصلاح التقويم. وأحد أساليب إثارة هذا الاهتمام تشجيع المدرسين على حضور «ورش عمل» ودروس عن طرق التعليم الجديدة في المواد الدراسية المختلفة. وحماس المدرسين لتغيير التقييم كثيرا ما ينشأ من إدراك أن الطرق الجديدة في مادتهم تتطلب أشكالا جديدة من التقويم.

٣ - شجع أكبر قدر ممكن من اندماج المدرس. وتضافره في كل مرحلة من عملية التخطيط. والتضايفر المكثف يزيد الإحساس الصادق بملكية خطة التقييم الجديدة. وبدون هذا الإحساس بالاندماج، قد لا تكون دافعية المدرسين عالية، وحماستهم لتغيير ممارستهم التقييمية كبيرا.

٤ - التفت إلى العلاقة الحيوية والهامة بين المنهج التعليمي وممارسات التدريس والتقييم حين تخطط برنامج التقييم الجديد وعند تنفيذه. والتغير في مجال أو جانب



يؤثر لا محالة فى المجالين الآخرين. وينبغى أن تكون مثل هذه التأثيرات نتيجة تصميم وتخطيط واع بدلا من أن تكون مفاجآت غير متوقعة، أو غير مرحب بها.

٥ - شجع على استمرار تضايف المدرس متى بدأ بتنفيذ البرنامج. ويحتاج المدرسون وقتا لمشاركة زملائهم والتعاون معهم ويزداد هذا مع اكتسابهم الخبرة ببرنامف التقييم الجديد.

٦ - توقع أن يكلف برنامج التقييم الجديد تكلفة أكبر من الأشكال التقليدية فى التقييم وخصص له ميزانية وفقا لذلك. فقد يتطلب برنامجك الجديد إنفاقا إضافيا على مكان تحفظ فيه البورتفوليات، وعلى معدات تجهيزك للمهام الأدائية، وعلى آلات نسخ المدرسين. وقد تحتاج أيضا مخصصات مالية لمساندة تدريب المدرسين أثناء الخدمة، ووقتا للتخطيط، وجلسات جماعية لوضع الدرجات والتقديرات.

٧ - تعلم أن تنظر إلى التغيير كعملية وليس كحدث. والناس يحتاجون وقتا ليتكيفوا مع التغيير ويتخطيطون للتنفيذ على مراحل يمكن للهيئة العاملة معك أن تحدث التعديلات الضرورية والتحسينات فى طريقة تنفيذ البرنامج الجديد كما خطط له.

نصائح للمدرسين:

وبالنسبة للمدرسين الذين يخططون لتنفيذ إحدى صيغ التقييم الأصليل فى صفوفهم الدراسية دون مساندة من المنطقة التعليمية أو بمساندتها فيما يأتى نورد بعض النصائح التى قد تعينهم على أن يبدأوا فى استخدامه.

١ - ضع خطتك الشخصية فى التقييم. وينبغى أن تستند هذه الخطة على أهدافك التعليمية وإستراتيجياتك فى التدريس والمعلومات التى تحتاجها. وينبغى أن تقيم وتحدد إستراتيجيات التقييم التى تعتقد أنه يمكن أن تنفذ وتعمل عملها فى صفك، والتى سوف تولد معلومات مناسبة لتحقيق أهدافك والوفاء بحاجاتك.

٢ - أشرك التلاميذ فى خطتك. إن خطتك يغلب أن تنجح إذا تضايف تلاميذك معك فى عملية التقييم. ناقش أهدافك وتوقعاتك بصراحة مع التلاميذ واطلب منهم التعبير عن أفكارهم وتقديم تغذية راجعة.

٣ - ابدأ على نطاق مصغر. وليس عليك أن تنفذ كل خطتك فى التقييم مرة واحدة. ابدأ بفكرة جديدة أو فكرتين، أتح لتلاميذك ولنفسك وقتا لكى تألف هذه الأساليب فى التقييم قبل أن تحدث تغييرات أكثر.



٤ - اجعل التقييم جزءاً من روتينك اليومي في الصف؛ ذلك أن معظم المدرسين يقلقون فيما يتصل بتوفير وقت لاستخدام أساليب التقييم الجديدة في جدولهم المزدحم. والذين قاموا بهذا العمل بنجاح يقولون أن سر النجاح يكمن في تحقيق تكامل بين التقييم وأنشطة الصف الأخرى بقدر الإمكان.

٥ - أعد نظاماً لحفظ السجلات سهلاً وذا كفاءة. ومع تغير وسائل التقييم تحتاج أن ترصد وتسجل بيانات التقييم وليس مجرد رصد درجات وتقديرات. ويدخل في البدائل المتاحة ملف بطاقات، وقاعدة بيانات حاسوبية وغيرها. وعند تصميم نظامك، فكر في أن التلاميذ يمكن أن يساعدوك في حفظ السجلات.

تقويم النتائج:

متى تم تخطيط برنامج تقييم وتنفيذه، كيف يمكن أن تقوم. وما هي المعايير أو المستويات التي ينبغي أن تحكم على برامج التقييم في ضوءها؟ هل تصلح نفس المعايير لحجرة الدراسة وللمنطقة التعليمية وللمحافظة وعلى مستوى القطر كله؟

محاكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ:

إن المعايير التربوية التي تحددها ينبغي أن يعرفها التلاميذ ويقدرّون على أساسها. وينبغي أن تعرف وتحدد بوضوح قبل تنمية وتطوير إجراءات التقييم وتمارينه. ولكي يكون تقييم المعلومات صادقا ونافعاً، ينبغي أن يستند إلى تعريف متفق عليه لما يتوقع من التلاميذ تعلمه، ومستوى الأداء المتوقع عند مستويات النمو المختلفة.

١ - ينبغي أن تتحدد المعايير عن طريق المناقشة المفتوحة بين خبراء المادة الدراسية والمربين والآباء وصانعي السياسة وآخرين، بما في ذلك المهتمون بالعلاقة بين التعلم المدرسي والحياة خارج المدرسة.

٢ - ينبغي أن يكون الغرض الأولي لأنساق التقييم مساعدة المربين، وصناع السياسة على تحسين التعليم وتحقيق تقدم في تعلم التلميذ. ويستخدم التلاميذ والمربون والآباء وصناع السياسة بيانات التقييم ولكن على أنحاء مختلفة، وعلى سبيل المثال يريد المدرسون والتلاميذ وآباؤهم معلومات وبيانات عن التحصيل الفردي، بينما يريد صناع السياسة والجمهور المعلومات لأغراض تحديد المسؤوليات والمساءلة. وفي جميع الحالات ينبغي أن يصمم النسق أو النظام لتوفير ليس أعداداً وتقديرات متدرجة، وإنما معلومات نافعة عن القدرات الخاصة التي نمّاها التلاميذ وتلك التي لم ينموها.



٣ - ينبغي أن تكون معايير ومستويات التقويم ومهامه وإجراءاته واستخداماته منصفة لجميع التلاميذ، أى أن مهام التقويم وإجراءاته ينبغي أن تكون حساسة للفروق الثقافية والعرقية الطبقية والنوعية أو الجنسية، ولنواحى العجز وأن تكون صادقة والا تعاقب أى جماعات. ولضمان العدالة، ينبغي أن يتاح للتلاميذ فرص متعددة للوفاء بالمستويات والمعايير، وينبغي أن يكونوا قادرين على الوفاء بها بطرق مختلفة.

٤ - ينبغي أن تكون تقارير التقويم ومهامه وتمثيلاته صادقة وملائمة للمستويات والمعايير التى يتوقع من التلاميذ تحقيقها.

«إن نسق التقويم السليم يوفر معلومات عن المدى الكامل للمعرفة والقدرات القيمة والهامة للتلاميذ ليتعلموها وبالتالي تتطلب تنوعا وتباينا فى طرق التقويم».

٥ - ينبغي أن تقدم تقارير نتائج التقويم فى سياق المعلومات الأخرى ذات العلاقة. وينبغي أن تكون المعلومات المتعلقة بأداء التلميذ جزءا من نسق متعدد المؤشرات عن جودة التربية ونوعيتها. وتسمح المؤشرات المتعددة للمربين وصناع السياسة أن يفحصوا العلاقات بين عوامل السياق مثل (نمط المجتمع المحلى، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ والمناخ المدرسى)، والموارد (مثل تكلفة التلاميذ أو البناء المدرسى، والهيئة التدريسية والمال المتوافر للمواد والمعدات)، والبرامج والعمليات (كالمناهج التعليمية والطرق التعليمية، وحجم الصف والتقسيم إلى مجموعات) والنواتج (مثل أداء التلميذ، ونسب التسرب، والعمالة أو التوظيف والتعليم اللاحق).

٦ - ينبغي أن يندمج المدرسون فى تصميم نسق التقويم واستخدامه ولكى يساعد نسق التقويم على تحسين نواتج التعلم، ينبغي أن يفهم المدرسون فهما تاما أغراضه وإجراءاته وأن تستخدم المعايير والمستويات التى قام عليها. وهكذا، ينبغي أن يشارك المدرسون فى تصميم مهام التقويم وتمثيلاته وفى تطبيقها وتصحيحها أو تقديرها.

٧ - ينبغي أن تكون إجراءات التقويم ونتائجها قابلة للفهم، أى أن تكون معلومات التقويم فى صيغة ناعمة لمن يحتاجونها - التلاميذ والمدرسون والآباء والمشرعون، وهيئة العاملين، ومؤسسات ما بعد التعليم الثانوى والجمهور العام.

٨ - ينبغي أن يخضع نظام أو نسق التقويم للمراجعة المستمرة والتحسين، فالأنظمة أو الأنساق الكبيرة المعقدة يندر أن تكون مستقنة أو كاملة، بل وحتى الأنساق التى حسن تصميمها ينبغي أن تعدل لكى تتكيف مع الظروف المتغيرة. وينبغي أن توفر خطط نسق التقويم وتيسر القيام بعملية مراجعة مستمرة يشارك فيها جميع المهتمين.



والمنتدى القومى لمحككات التقييم The National forum on Assessment
criteria: يمثل اتفاقاً متزايداً على المعايير والمستويات التى ينبغى أن يحكم فى ضوءها
على البرامج. وما أن جاء منتصف عام ١٩٩٢ إلا وكانت هذه المعايير قد أخذت بها
وتبنتها أكثر من ٨٠ من الجامعات والمنظمات المهنية والمدرسية والكلليات عبر الولايات
المتحدة.

أسئلة يكثر طرحها عن التقييم الأصيل،

سرعان ما تثير أية مناقشة عن الطرق الجديدة لتقويم التلاميذ والمدارس مجموعة
من الأسئلة والاهتمامات. وتتركز معظم الأسئلة المثارة على التكلفة الاقتصادية والوقت
المتضمن والمتطلب للتغيير إلى أشكال أكثر أصالة للتقييم. وثمة أسئلة أخرى يشيع
طرحها تتعلق بالموضوعية والثبات والإنصاف، وباستخدام أساليب التقييم الجديدة.

هل يكلف التقييم الأصيل أو الواقعى تكلفة عالية إذا قورن بالاختبارات المقننة؟

والإجابة على السؤال تتوقف على ماهية التكاليف التى نقارن بينها؟ والاختبارات
المقننة ذات تكلفة كبيرة فى تطوير بنود الاختبار، ولكنها نسبياً غير مكلفة فى تطبيقها
وتصحيحها إذا حسبت على أساس الفرد. والتقييم الأصيل قد يبرهن على أنه أقل تكلفة
فى تطويره، ولكنه أكثر تكلفة بضعفين أو ثلاثة فى تطبيقه وتصحيحه. وهذه التكلفة
ينبغى أن تنخفض مع تراكم المهام الاختبارية ومع زيادة خبرة المربين وكفاءاتهم فى تقدير
التقييمات الجديدة. والأمل معقود على أن تكلفة الانتقال إلى التقييم الأصيل سوف
تتوازن مع المكاسب التى تتحقق فى النمو المهنى للمدرس وزيادة حرفيته
Porofessionalism، وتحسن التعليم، وزيادة مستويات تحصيل التلميذ:

هل تقدير التقييمات على يد البشر له نفس الثبات والموثوقية كتقدير الآلات
للاختبارات المقننة؟

لا يوجد اختبار يقدم لنا نتائج ثابتة ثباتاً متقناً، بغض النظر عن طريقة تقدير
استجاباته. وعلى سبيل المثال فلإن اختبار الاستعداد الدراسى SAT له هامش خطأ
مقداره ٤٠ نقطة. والمقومون من البشر على أية حال قد حكموا بنجاح لفترات زمنية
طويلة المسابقات فى الألعاب الرياضية والموسيقى والفن. ولقد استخدمت عدة ولايات
قراء مدرسين لتقدير تقييمات الكتابة والتعبير وامتحانات التأهيل المهنى. Professional
certification exams. ويمكن الحفاظ على الثبات باستخدام قضاة أو حكام متعددين أو
بإجراءات تدريب سليمة، وبمحكات تقدير واضحة، وبمراجعات مستمرة لاتساق
التقدير.



هل يمكن أن يتم تقدير التقييمات على يد البشر على نحو موضوعي كتقدير الآلة للاختبارات؟

إن التحيز مسألة مشاركة في الاختبار وشركات الاختبارات تحسن التقدير بالآلة كوسيلة لضمان الحصول على نتائج موضوعية. وهذا التأكد، على أية حال لا يعالج السؤال الذي يتعلق بما إذا كانت الاختبارات نفسها متحررة من التحيز في تصميمها.

ودعاة التقييم الأصلي يجيبون على سؤال الموضوعية بطريقتين: .أولا، إنهم يطورون التقييمات المتاحة ويتيحون لأي فرد مهتم بالتحيز أن يفحصها. ثانيا، يذهبون إلى أن التحيز في الحكم يمكن إنقاذه بتقدير عمل الطالب تقديرا أعمى أى دون معرفة اسمه، وتدريب المقومين على استخدام قواعد التقدير المتدرجة rubrics، وباستخدام التقدير الجماعي لتحسين موضوعية التقدير والتصحيح وبفحص عملية التقدير للتحقق من الموضوعية.

هل التقييم الأصلي عادل ومنصف لجميع التلاميذ؟

إن الإنصاف مسألة أخرى خداعة في التقييم. ويذهب دعاة التقييم الأصلي إلى أن التقييمات الجديدة تعالج قضية الإنصاف بطريقتين: الأولى: يعرف الطلاب مسبقا ما الذي سوف يطلب منهم عمله وكيف سيحكم عليهم. وهذا أكثر انصافا للطلاب عن تقديرهم على أساس اختبار غير معروف لهم. ثانيا: مرونة التقييمات الجديدة تحسن الإنصاف لأنها تتيح للمدرسين أن يراعوا الفروق الفردية في معدل العمل، وفي الميول، وأسلوب التعلم والكفاءة اللغوية.

هل يحصل الطلاب من خلفيات متباينة على تقديرات أعلى في مهام التقييم الأصلي عما يحصلون عليه في الاختبارات المقتنة؟

لقد تبنى كثير من المدرسين التقييم الأصلي معتقدين أنه سوف يسفر عن صورة أكثر دقة عن الاختبارات المقتنة لما يعرفه طلابهم وما يستطيعون عمله. وبينما قد يكون هذا صحيحا، إلا أنه لا يعنى أن تقديرات الاختبار لجميع الطلاب سوف ترتفع ارتفاعا كبيرا في وقت قريب.

وتقترح دراسة قام بها مركز البحوث في التقويم والمعايير واختبار الطالب Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) فجوة الأداء بين أكثر طلابنا ثراء في الخلفية الثقافية most - advantaged students وأقلهم أكبر في المهام المفتوحة النهاية عنها في اختبارات الاختيار من متعدد



المقننة. والسبب كما يقول مركز البحوث (CRESST) أن الاطفال المحرومين ثقافيا يتفقون وقتا أطول فى التدريب على المهارات الاساسية عن تعرضهم للأفكار الخسبة وأنشطة المشكلات. وواضح أن تغيير التقييم بذاته لا يستطيع أن يسد هذه الفجوة فى الأداء.

ما الصعوبات الخاصة التى يواجهها الطلاب حين يتحولون إلى التقييم الاصيل؟

لقد توصل كثير من المدرسين إلى أن الطلاب لا يؤدون أداء يرتقى للتوقعات حين يواجهون لأول مرة تقييمات مفتوحة النهاية تتطلب تفكيراً ذا مستوى رفيع. ويبدو أن السبب الرئيسى هو أن الطلاب لديهم خبرة باختبارات الاختيار من متعدد ولم يتعلموا كيف يستجيبون لأسئلة تطلب منهم أن يقارنوا ويشرحوا ويقوموا ويتنبأوا. والدرس الذى تعلمه هؤلاء المدرسون من خيبة الأمل المبكرة التى خبروها مع التقييم الاصيل هو: أن الاشكال الجديدة فى التقييم ينبغى أن تنفذ بدون تقويم كفاءة الطلاب أولاً فى معالجة أنواع الأسئلة والمشكلات، والمهام التى سوف تستخدم ثم يستخدمون عندئذ النتائج للمء أى فجوات جديدة.

ما مدى إجادة الطلاب الذين نشأوا وخبروا التقييم الاصيل للأداء مقارنة بالذين خبروا الاختبارات المقننة؟

إن التقييمات الجديدة لم تمارس فترة تكفى للإجابة على هذا السؤال بدرجة من الثقة والتأكد. وبصفة عامة فإن الطلاب الذين يؤدون أداءً جيّداً على مهام التقييم الاصيل يحصلون أيضاً على تقديرات جيدة والعكس بالعكس.

وهذا الاهتمام قد يتضاءل بمضى الوقت مع تغير الاختبارات المقننة لتعكس المداخل الجديدة فى التقييم. ومثل هذا التغير قد حدث فعلاً فى تقييم الكتابة. ففى أوائل الثمانينيات اعتمدت معظم الولايات على اختبارات الاختيار من متعدد المقننة لتقييم مهارات الكتابة. واليوم تستخدم كثير من الولايات اختبارات أداء مقننة لتقييم المهارات الكتابية على نطاق واسع.

هل التقييم الاصيل للمهام يركز تركيزاً مبالغاً فيه على العملية والمهارات على حساب معرفة المحتوى.

فى تقييم المهمة التى حسن تصميمها، تكون المهارات والمحتوى لا انفصال بينهما. ويمكن أن يندمجا فى نسيج المهمة بطريقتين: أولاً: يمكن تصميم المهمة ذاتها بحيث تركز على مسائل فريدة وخاصة بمجال محتوى معين. ثانياً: أن المحكات التى تتناول أهداف المحتوى يمكن أن تكون جزءاً من القواعد المتدرجة للتقدير scoring rubric.



هل التقييمات الجديدة أكثر استغراقا واستهلاكا لوقت المدرسين عن الاختبارات المقتنة؟

كثيرا ما تستغرق مهام التقييم الأصيل وقتا أطول في تطبيقها وتقديرها عن الاختبارات المقتنة. وإذا أحسن تصميم المهام، على أية حال، فإن الوقت الذي يقضيه الطلاب ينبغي أن يكون من الناحية العملية غير قابل للتمييز عن الوقت المنفق على أنشطة تعلم لها قيمتها. ويمكن إنقاص عبء الزمن بانتقاء ما يقدر، وباستخدام أكثر لتقييم الأثر والتقييم الذاتي، وتحقيق التكامل بين التقييم وروتين حجرة الدراسة، وبأن يجعل الطلاب يقومون بأكبر قدر ممكن من حفظ السجلات والتسجيل.

كيف يستطيع المدرسون أن يديروا حجرتهم الدراسية، بينما يستخدمون الوقت لتقييم تلميذ واحد أو عدد قليل من التلاميذ؟

إن إدارة حجرة الدراسة موضع اهتمام معظم المدرسين حين يبدأون في استخدام أساليب تقييم تشتت الانتباه عن الصف كله. ومن الطرق لتقليل المشكلات إلى حدها الأدنى توفير أنشطة تستغرق وتدمج بقية تلاميذ الصف، بينما يلاحظ المدرس أو يقابل شخصا تلاميذ انتقاهم لذلك. والمدخل الآخر هو أن يقتصر التقييم الفردي على الأوقات التي يتوافر فيها مساعدون أو متطوعون يساعدون في مراقبة الفصل.

ما أثر التقييم الأصيل على تغيير التعليم؟

لم يستمر التقييم الأصيل فترة تكفى للإجابة على هذا السؤال بقدر كاف من التأكيد والثقة، غير أنه يتوافر لدينا شواهد مرجحة من كاليفورنيا تدل على أن تغيير التقييم يمكن أن يغير التعليم.

فخلال الثمانينيات من القرن العشرين منعت كاليفورنيا اختبارات الاختيار من متعدد لقياس مهارات الكتابة مفضلة تقييمات تتطلب من التلاميذ أن يكتبوا موضوعات من جنس أدبي معين. وحين سئل المدرسون عن أثر مدخل التقييم الجديد، قرر ٩٤٪ من الذين سئلوا أنهم كلفوا الطلاب بمهام كتابية أكثر تنوعا بكثير عما كان يحدث في الماضي، بينما قال ٧٨٪ أنهم جعلوا الطلاب يقومون بقدر من الكتابة أكبر بكثير منه قبل التغيير.



المراجع

مراجع الباب الأول



أولاً، المراجع العربية،

- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. دار النهضة العربية، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) التعلم وتكنولوجيا التعليم الطبعة الثالثة. دار النهضة العربية. القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢) مهارات طالب الجامعة. دار النهضة العربية، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٣) التقويم التربوي والقياس النفسى. دار النهضة العربية، القاهرة.

ثانياً، المراجع الأجنبية،

- Airasion, P. W. (1994): **Classroom Assessment** (2 Nd Ed.). New York: Mc Graw - Hill.
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work In Instruction And Assessment, **Educational Measurement: Issuess And Practice**, (1). 36 - 44.
- Backer, E. L. (1994). Learning - Based Assessments Of History Understanding. **Educational Psychologist**, 29, 97 - 106.
- Baxter, G. P., Elder, A. D., & Glaser, R. (1996). Knowledge - Based - Cognition And Performance Assessment In The Science Classroom . **Educational Psychologist**, 31, 133 - 140.
- Carey, L. M. (1994) **Measuring And Evaluating School Learning** (2 Nd Ed.) Needham Heights. M A: Allyn & Bacon.
- Clifford, M. M. (1990). Students Need Challenge, Not Easy Success. **Educational Leadership**, 48 (1), 22 - 26.

- Evans, E. D., & Craig, D. (1990) Teacher And Student Perceptions And Academic Cheating In Middle And Senior High School. **Journal Of Educational Research** 84 (1), 44 - 52.
- Frisbie, D. A., & Waltman, K. K. (1992) Developing A Personal - Grading Plan. **Educational Measurement: Issues And Practices**, 11, 35 - 42. Reprinted In K. M. Cauley, F - Linder & J. H. McMillan (Eds.), 1994. **Educational Psychology** 94/ 95 Guilford, Ct: Dushkin.
- Gaines, M. L. & Davis, M (1990, April). **Accuracy Of Teacher Prediction Of Elementary Student Achievement**. Paper Presented At The Annual Meeting Of The AERA, Boston, Ma.
- Gronlund, M. E. (1995). **How To Write And Use Instructional Objectives** (5th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Gronlund, N. E. (1993). **How To Make Achievement Tests And Assessments** (5th Ed.). Needham Heights MA : Allyn & Bacon.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). **Measurement And Evaluation In Teaching** (6th Ed.) New York: MacMillan.
- Hart, Diane (1994), **Authentic Assessment: A Handbook For Educators**, Addison - Wesley Publishing Company, New York.
- Kirkland, M. C. (1971). The Effect Of Tests On Students And Schools. **Review Of Educational Research**, 41, 303 - 350.
- Koretz, D., Stecher, B., Klein, S., & McCaffrey, D (1994), The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings And Implications. **Educational Measurement: Issues And Practices**, B (3), 5 - 16.
- Linn, R. L. (1994). Performance Assessment: Policy Promises And Technical Measurement Standards. **Educational Researcher**, 23 (9), 4



-
- 14.
- Mctighe, J. (1996) What Happens Between Assessments? **Educational Leadership**, January., ASCD.
 - Messick, S. (1994). The Interplay Of Evidence And Consequences In The Validation Of Performance Assessment. **Educational Researcher**, 23 (2), 13 - 23.
 - Ormrod, J. E. (1998). **Educational Psychology** (2 Nd Ed.), Printice - Hall, Tnc. Upper Saddle River, N. J.
 - Pang, V. O. (1995), Asian Pacific American Students: A diverse And Complex Population. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.) **Hand Book Of Research On Multicultural Education**. New York: Mac Millan.
 - Poole, D. (1994). Routine Testing Practices And The Linguistic Construction Of Knowledge. **Cognition And Instruction**, 12, 125 - 150.
 - Popham, W. J. (1995). **Classroom Assessment: What Teachers Need To Know**. Needham Heights, Ma: Allyn & Bacon.
 - Popham, W. J. (1990). **Modern Educational Measurement: A practitioner's Prespective** (2nd Ed.) Upper Saddle River N J: Prentice Hall.
 - Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1994) **Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches To Race, Class, And Grender** (2 Nd Ed.) New York: Merrill / Macmillan.
 - Spaulding, C. L. (1992). **Motivation In The Classroom**. New York: McGraw - Hill.



-
- Stiggins. R. J. (1994). **Student - Centered Classroom Assessment**. Upper Saddle River. NJ: Merrill Prentice Hall.
 - Stiggins. R. J., & Conklin. N. F. (1992) **In Teachers' Hands: Investigating The Practices Of Classroom Assessment**. Albany: Suny Press.
 - Sti Pek, D. J. (1993) **Motivation To Learn: From Theory To Practice (2 Nd Ed.)**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
 - Swanson, D. B. Norman, G. R., & Linn, R. L. (1995). Performance - Based Assessment: Lessons From The Health Professions. **Educational Researcher**, 24 (S), 5 - 11. 35.
 - Valencia, S. W., Hiebert, E. H., & Afflerbach, P.P. (1994). Realizing The Possibilities Of Authentic Assessment: Current Trends And Future Issues. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert & P. P. Afflerbach (Eds). **Authentic Reading Assessment: Practices And Possibilities**. New York, D. E: International Reading Association.
 - Wiggins, G. (1992) Creating Tests Worth Taking **Educational Leadership**, 49 (8), 26 - 33.
 - Wlodkowski. R. J (1978). **Motivation And Teaching: A practical Guide**. Washington. D. C. National Education Association.



الباب الثانى

تجارب جديدة فى التقييم

الفصل السابع:

البورتفوليو وعمل التلميذ وممارسة المدرس (*) مدرسة ابتدائية تجدد في التقييم

تستطيع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

• تكتب ثبوتا بالأنشطة الجوهرية التي تكفل تغيير وتطوير المدرسة.

• تعدد أهداف المنطقة التعليمية لتحقيق التغيير.

• تعدد أهمية وفائدة الاستعانة بهيئات وخبراء من الخارج لتيسير تطوير التعليم والتقييم.

• تشرح التوجهات الأساسية التي تجعل استخدام البورتفوليو أداة فعالة لتحسين التعليم وتيسير نمو التلميذ.

• تبرز أهمية عملية التفكير والتأمل الذي يقوم به التلميذ بالنسبة لعمله وكيف ينمي المدرسون هذه المهارة

وكيف يتم إجراؤها.

• تعدد مزايا البورتفوليو.

• تشرح عوامل نجاح المشروع.



(*) تعريب الفصل السابع من المرجع الاول.

فى كورتن نيويورك Corton وعبر الولايات المتحدة تعرض على لوحات عينات من عمل التلميذ وتعليقات المدرسين عليها من قبيل «ممتاز ٩٨٪» حافظ على هذا المستوى الجيد من العمل!.. وقد يرسم المدرسون وجوها مبتسمة كطريقة من طرق تقديم تغذية راجعة للتلاميذ على تقدمهم فى العمل المدرسى. وبسبب هذه التقويمات، قد يتسائل كثير من المدرسين عن الحاجة لكتاب عن عمل التلميذ وتعلم المدرس. وقد يجادلون، ألم تقدر أوراق التلاميذ دائما واختباراتهم؟ ألا يدل هذا على الموقع الذى يوجد فيه التلاميذ فى مسار تعلمهم، والمواضع التى يحتاجون فيها إلى تعليم إضافى - ثم من أين لنا الوقت للتقييم التفصيلى الواقعى فى المنهج التعليمى المزدحم؟

إن ما قام به المدرسون فى هذه المدرسة الابتدائية بكورتن قد تخطى مجرد تقدير أوراق التلميذ إلى فحص عملهم. ولقد قاموا بذلك ليحققوا ثلاثة أهداف للمدرسة وللمنطقة التعليمية وهى:

- ١ - للتغلب على عزلة الممارسة بحجرة الدراسة وخلق مجتمع متضافر متآمل.
- ٢ - لترسيخ معايير جماعية سوف تدلل وتبرهن على كفاءة التلاميذ.
- ٣ - لتحسين التعليم.

وهذا الفصل يحكى قصة التغير الذى طرأ على المدرسة خلال أربع سنوات من منظور ناظر المدرسة ومراقب المنطقة التعليمية district superintendent، وهو يتضمن آراء المدرسين، وحكمة الخبراء من الخارج وعمل الأطفال. وبينما يركز على المدرسة الابتدائية، إلا أنه فى الحقيقة والواقع يمثل قصة لم تتم فصولها عن كيف بدأت منطقة تعليمية بكاملها توجه برامجها حول عمل التلميذ وتحصيله (الشكل ٧ - ١).

أهداف المنطقة التعليمية لتحقيق التغير:

فى عام ١٩٩٢ - ١٩٩٣ قرر مجلس التربية فى كورتن ومراقب التعليم الجديد وضع أنظمة تتيح للمنطقة أن تعمل على التحسين والتطوير المستمر. وبدلاً من تبني أهداف مؤقتة، على سبيل المثال الاهتمام بالثقافات المتعددة multiculturalism لمدة سنة، والتكنولوجيا فى السنة التالية قررت الإدارة المركزية أن تخلق وتوفر مناخا يستطيع فيه أعضاء هيئة التدريس ومجلس التربية والمجتمع المحلى أن يقيموا على نحو مستمر البرنامج التربوى وأن يطوروه. وعلى الرغم من تقديرات الاختبارات التى يجمعها المدرسون على نحو منتظم، لا توجد سجلات تبين على وجه التحديد ما الذى يتعلمه التلاميذ فعلاً.

شكل (٧ - ١)

الأنشطة المفتاحية لتغيير المدرسة

السنة الأولى:

- Community Focus Groups.
- K - 2 Wing.
- Curriculum Mapping.
- Development Of Alternative Assessments.
- Candy House Project.
- Monthly Grade - Level Meeting.

- * جماعة تركز على المجتمع المحلي.
- * جناح من الروضة إلى الصف الثانى.
- * رسم خريطة للمنهج التعليمى.
- * تطوير تقييمات بديلة.
- * مشروع بيت الحلوى.
- * لقاءات شهرية على مستوى الصف.

السنة الثانية:

- District Mission And Vision Statments.
- Consultant Bena Kallick.
- Analysis Of Reading Scores.
- Principal And Teacher Participate in New Standards Project.

- * رسالة المنطقة وبيان عن الرؤية والبصيرة.
- * مستشار.
- * تحليل تقديرات القراءة.
- * الناظر والمدرس يشاركان فى مشروع المعايير الجديدة.

السنة الثالثة:

- Elementary, Middle, High School Participation in NSP.
- Portfolio Project (All 4th Grade Teachers, One 2nd, grade teacher, Students in all other classes)
- Teachers' Journals
- Establishment Of Assessment Committee

- * مشاركة المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية فى مشروع المعايير الجديدة.
- * مشروع البورتفوليو (جميع مدرسى الصف الرابع ومدرس من الصف الثانى والتلاميذ فى جميع الفصول الأخرى.
- * دفاتر يوميات المدرسين ومجلاتهم.
- * تشكيل لجنة التقييم.

السنة الرابعة:

- Districtwide Development Of Digital Portfolios.

- * تطوير البورتفوليو الرقعى على مستوى المنطقة.

- Elementary Pootfolio For All Students In all classess Of 36 Teachers Keep Journals.

- * بورتفوليات ابتدائية لجميع التلاميذ فى جميع فصول ٣٦ مدرسا يسجلون يوميات فى دفاترهم، ومجلاتهم



وكخطوة أولى لخلق منطقة تعليمية تتسم بالتأمل الذاتى والتفكير قام مراقب التعليم بعقد سلسلة من اللقاءات والاجتماعات فى المجتمع المحلى أدت إلى بلورة رؤية وبيان عن رسالة التعليم فى المنطقة التعليمية. وهذه المنطقة تخدم ١٢٠٠ تلميذ فى مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية. وإشراك المجتمع المحلى ضمن أن تعكس هذه الصياغات قيم المجتمع المحلى. ولقد نشرت هذه فى الجريدة المحلية وفى تقويم أرسلته المنطقة إلى جميع السكان مما ساعد على الإعلان عن هذه الأهداف.

وثمة أولوية أخرى بالنسبة لجميع المدارس وهى كسر حاجز العزلة التقليدى بين حجرات الدراسة وهذه العزلة أدت إلى وجود مدارس يندر أن يشارك المدرسون فيها بعضهم بعضا فى الممارسات التدريسية. ولقد طورت المدارس ممارسات تضمنت وتطلبت فرص تعلم أكثر تواترا متمركزة حول التلميذ وكذلك طرق تقييم أكثر تباينا. وعلى سبيل المثال فى المدرسة الثانوية ويقوم الطلاب الذين يدرسون برنامج الإنسانية فى الصف العاشر بعرض عملهم على لجنة من المدرسين والطلاب وأعضاء من المجتمع المحلى. وفى المدرسة المتوسطة أعد طلاب الصف الثامن بورفوليات رقمية على الكمبيوتر digital portfolios كشاهد ودليل على استعدادهم للانتقال إلى المدرسة الثانوية.

وقد بدأ المدرسون يعملون معا على أساس منتظم، وتحقق تكامل التكنولوجيا مع الممارسة فى حجرة الدراسة، وأعد المدرسون وطوروا مقررات دراسية متعددة التخصصات Interdisciplinary كخطوات نحو خلق نظام يشترك فيه الطلاب والمدرسون على نحو معلن فى العمل وفقا له. وبالرغم من هذه المبادرات شعر القائمون على الإدارة بضغط شديد عند محاولتهم الإجابة عن سؤال طرحه أحد أعضاء مجلس التربية: هل أدت جميع الجهود والمبادرات إلى تحسن تحصيل الطالب؟ وبينما اعتقد كثيرون أن خلق مجتمع تعلم a learning community كان ضروريا لإصلاح المدرسة، فإن تحسن تعلم التلميذ وليس زيادة قوة الزمالة collegiality كان السبب وراء التغيير الرئيسى. ولكى يمكن الإجابة على سؤال هذا العضو الذى يتعلق بتحصيل الطالب، كان على المدارس أن تتحرك وتتعدى الشواهد القصصية السردية anecdotal التى تتعلق باندماج أعظم للتلاميذ فى عملية التعلم إلى طريقة نسقية لبيان تحصيل الطالب توفر معلومات أفضل عن تقديرات الاختبار المقنن وبعيدا عن تعليقات المدرس الذاتية غير المحددة من قبيل «عمل عظيم».

وفى عام ١٩٩٤ - ١٩٩٥ قررت المنطقة التعليمية أن تلقى نظرة أكثر تركيزا على تحصيل التلميذ. ولقد ساعد مراقب التعليم ناظر كل مدرسة على فحص عمل مدارسهم



وتنمية المبادرات التي سوف تكشف عن بيانات عن تحصيل التلميذ في ضوء الممارسات التعليمية المتغيرة، ولقد أفاد المراقب من موارد واستبصارات اكتسبتها المنطقة التعليمية من مشاركتها في مشروعين:

Coalition Of Essential Schools And The New Compact For Learning:

ولكى تتم المحافظة على التركيز المتبلور شجع المراقب النظار على أن يفحصوا مبادرة واحدة فحسب، فقرر ناظر المدرسة الثانوية أن يفحص برنامجا تجريبيا pilot program حيث وزع طلاب الصف الحادي عشر لدراسة مقرر في اللغة الإنجليزية عند المستوى الإعدادي للكلية. وكان في استطاعة الطلاب أن يختاروا حصصا اختياريا ذاتيا للحصول على مساعدة إضافية فيها إذا احتاجوا ذلك، أو يختاروا أنشطة إثرائية يمكن أن تسفر عن حصولهم على تقديرات تفوق وامتنياز honors credit ISO في ساعات مكتسبة.

وقد اختار ناظر المدرسة المتوسطة بالتضافر مع المدرسين أن يفحص منهج العلوم على أساس نظرة نحو خلق التماسك داخل المدرسة والترابط المنطقي مع المناهج المدرسية في المدرسة الابتدائية وفي المدارس الثانوية.

وفي مدرسة كاري تومكنز الابتدائية ركز الناظر على تطوير بورتفوليات بغية تحقيق هدفين:

(١) أن يستخدم عمل التلميذ كوسيلة لخلق مستوى صفى وتدرجى لتحقيق اتفاق المدرسة كلها على معايير العمل.

(٢) أن يستخدم تقييم عمل التلميذ الفعلى - في هذه الحالة الكتابة Writting - لتنوير الممارسة التعليمية.

إعداد المسرح في مدرسة كاري تومكنز:

اندمج ناظر المدرسة وهيئة التدريس والعاملون بالمدرسة في عدد من المبادرات هيأتهم لتطوير البورتفوليات. وحين أصبحت لورين كامبل L. Campbell ناظرة المدرسة في نوفمبر ١٩٩٢، كانت المدرسة الابتدائية مهية على نحو جيد للتغيير. ولقد لاحظت في وقت مبكر من عملها أن تقديرات التلاميذ في التحصيل وعلى الاختبارات كانت في المتوسط عالية، وأن التعليم كان ينقصه الاطراد من حجرة دراسية إلى أخرى، وكذلك الاتساق المنطقي والتماسك من صف إلى صف. ولقد أدركت أن المدرسين مستعدون للتفكير في نظامهم في التقييم ولتغييره. وكان استعدادهم جزئيا ناتجا عن العمل مع مستشار خارجى ساعد المدرسين في صقل وتطوير الممارسات التعليمية المناسبة.



ولقد نقل المدرسون حجراتهم الدراسية لتؤلف جناحا خاصا بالتلاميذ من رياض الاطفال إلى الصف الثانى 2 - K لكى يسسروا التضافر ولينموه، وبالإضافة إلى ذلك اندمج المدرسون فى عملية «تنظيم للمنهج التعليمى Mapping the Curriculum» الذى تطلب منهم أن يفحصوا ما يدرسونه عند مستوى صفى معين، ويحددوا ملاءمته، ويحدثوا التغييرات المناسبة. ولقد أثار المدرسون أسئلة مثل: لماذا تدرس الكسور فى الصف الثانى والرابع؟ ما الموضع الملائم لتدريس الكهرباء فى المنهج؟

ولقد كانت معالجة هذه الاسئلة التى تتعلق بالمنهج على مستوى المدرسة كلها شيئا جديدا بالنسبة لمدرسى هذه المدرسة؛ لأن المناقشات والحوارات أدت إلى تعديلات فى المنهج، وبدأ المدرسون فى تطوير تقييمات تبرهن وتظهر ما عرفه التلاميذ وما كانوا قادرين على عمله فى نهاية وحدة دراسية معينة. وحلت المهام القائمة على الأداء، وقوائم مراجعة الإلتقان محل اختبارات الاختيار من متعدد، وملء الفراغات أو أسئلة التكملة. وفى فحص ما كان يدرس، ركزت هيئة المدرسين على ثلاثة أسئلة: هل نشم ونقدر ونقيم ما ندرس؟ وهل ندرس بطرق تضمن أن جميع التلاميذ يستطيعون النجاح فى التعلم؟ وهل التقييم يقوم على نحو ملائم فعال تعلم التلميذ؟ إن هذا الجهد فى تحديد الممارسات المناسبة نمائيا أتاح للناظرة أن تبدأ فى دمج المدرسين فى فحص ممارساتهم، وهى خطوة هامة فى خلق وتكوين ثقافة متأملة مفكرة - ولكنها لم تكن الخطوة الأخيرة على أية حال.

بيوت الحلوى ومشاهدة الأطفال "Kid - Watching" و Condry Houses

لقد حث مراقب التعليم ناظرة المدرسة أثناء سنتها الأولى على أن تتيح فرصة خاصة للمدرسين لكى يعملوا معا فى المستويات الصفية الواحدة وبين المستويات الصفية كطريقة لكسر حواجز العزلة فى عملهم، ولكى يروا قيمة التضافر. ولقد كان مشروع بيت الحلوى مبادرة مبكرة دمجت جميع مدرسى رياض الاطفال والصف الاول الابتدائى والصف الثانى الابتدائى فى تصميم وحدة رياضيات ملائمة نمائيا وتضم تقييمات جديدة وتعتمد على الأداء. وأثناء المشروع، اندمج المدرسون أيضا فى ملاحظة الاطفال وسجلوا ما لاحظوه عليهم وهم يعملون، وقد تضمن هذا وضع خطط العمل وبرامجهم، والتقدير، والعد، ومعرفة قيم النقود. ولقد سجل المدرسون ملاحظات عن مهارات التلاميذ فى الرياضيات وهم يخططون ويقدرون مقدار الحلوى الضرورية لتغطية سطوح العرض والمساحات المتوافرة، وهم يقررون كمية الحلوى التى يحتاجون شراءها، وتحديد



مقدار تكلفتها أو ثمنها من النقود. ولقد انتهى المشروع إلى إنشاء بيوت فردية والتي ظهرت في الاحتفال بعطلة الشتاء.

وبينما لا توجد علاقة مباشرة بين المشروع والبرتفوليات، إلا أنه أسفر عن عدة فوائد: شارك المدرسون في أمثلة فعلية من عمل التلميذ مع الآباء، وزودت مشاهدة هذه الأطفال المدرسين بمعلومات قيمة عن عملية تعلم التلميذ، وجمع المدرسون نواذر وشواهد من الوقائع على تعلم مهارات رياضيات معينة ونوعية.

ولقد سر المدرسون والآباء بمقدار الرياضيات الذي تعلمه التلاميذ في المشروع، وفي الممارسة الملموسة للوحدة Hands - on unit ولقد دهش المدرسون إزاء مقدار ما تعلموه عن تلاميذهم من خلال مشاهدتهم، ولقد مكن المشروع المدرسين من التسجيل الدقيق لطرق التلاميذ في العمل بمفردهم وفي جماعات وفي أزواج، وبالإضافة إلى ذلك، طور المدرسون تضافريا قوائم مراجعة لتساعدهم على التركيز على تدريس مهارات رياضيات معينة وتقييم تحصيل أفراد التلاميذ للرياضيات خلال المشروع.

ولقد هيا مشروع بيت الحلوى هيئة العاملين والمدرسين ليعملوا متضافرين، وأن ينظروا على نحو أعمق في عمل التلميذ، وأن يشركوا الآخرين عن رغبة وإرادة في عمل التلميذ، والمشروع الذي صمم ابتداء لكي يكون ملائما نغايا فتح الباب للتفكير في التعليم وتأمله وذلك من خلال فحص عمل التلميذ.

ولقد بدأ المدرسون في الاندماج في مناقشة الطرق التي يقيم بها التلاميذ والطرق التي يشارك المدرسون بها الآباء والزملاء، وفائدة ملاحظة الطفل ومراقبته في تقييم الطفل ككل. وهذه الحوارات والنقاشات بدأت أثناء اللقاءات الشهرية على مستوى الصف. وبمساعدة - أسئلة تعمق - الناظرة، بدأ المدرسون يتكلمون بصراحة عن التقييمات الجديدة التي يجربون استخدامها. وفي بعض الحالات بدأ المدرسون عبر المستويات الصفية المختلفة يضعون ويطورون تقييمات تلائم كل مستوى صفى، بما في ذلك تقييم الرياضيات، بقصد أن تحل محل جزء من اختبار ستانفورد في التحصيل Reading Achievement Test، وسجلات القراءة Records، يسجل المدرسون فيها مهارات التلميذ في فك رموز الكلمات decoding واستخدام أمارات خادعة في التوصل إلى معانى الكلمات.

وعلى الرغم من الفوائد الكثيرة لمشروع بيت الحلوى والحلويات والنقاش بين الزملاء للتدريس والتعلم، والمزيد من النقاش عن عمل التلميذ الفعلى، إلا أن المدرسين لم يبد أنهم يستخدمون هذه الجوانب في العمل المستمر في حجرات الدراسة ويفقدون منها على نحو ملحوظ.



جلب الخارج إلى الداخل،

وقد اجتمع المسئولون عن الإدارة مع مستشار لكى يحددوا الخطوات التالية فى عملية التطوير لإدراكهم أن المدرسين يحتاجون مساعدة لتحقيق هدف استخدام تقييمات التلميذ للتأثير فى التعليم والتدريس. وكما كشف مشروع بيت الحلوى عن وجود عدم اتساق بين المدرسين فى مداخلهم فى تعليم الرياضيات، كشفت تقديرات القراءة عن أن المدرسة كانت ومازالت تتجاهل نواحي الضعف فى جوانب معينة من البرنامج التعليمى. وهذه التقديرات كشفت عن وجود فجوات فى مهارات التلاميذ الأساسية فى القراءة، ليس ذلك فحسب بل رجحت أن المدرسة لم تشترك فى مدخل مشترك فى تدريس القراءة والكتابة.

ومن الطرق لمواجهة هذه الثغرات أو الفجوات، ولجمع أعضاء الهيئة التدريسية معا حول مسائل القراءة، أصبحت القراءة مشروعاً تحريياً تم القيام به على يد ولاية نيويورك وفى ضوء المعايير الجديدة.

وأثناء سنة مشروع بيت الحلوى، شاركت الناطرة فى برنامج المعايير أو المستويات الجديدة New Standards Program، حيث عملت مع المدرسين عبر القطر لجمع عينات من عمل التلميذ ووضع وتطوير محكات لبورتفوليو الفنون اللغوية Language Arts Portfolio ركز على تنمية معايير أعلى، ولقد اكتشفت من خلال الأنشطة التى تتعلق بالمعايير الجديدة، حماس المدرسين عبر القطر لفحص عمل التلاميذ، وفى كثير من الحالات كان الاشتراك فى المعايير الجديدة المرة الأولى التى نظر فيها المدرسون لعمل التلميذ وقيموه بطريقة مكنتهم من إعادة التفكير فى تعليمهم.

وفى اجتماعات المعايير الجديدة، تبادل المدرسون الأفكار والإستراتيجيات التى تتعلق بالتدريس والتعلم. وعلى سبيل المثال، بعد فحص عينات من كتابات بعض التلاميذ فى الصف الرابع، قرروا أن تدريس مهارات كتابة الفقرات Paragraphing Skills لم تكن مناسبة حتى استطاع التلاميذ أن يكتبوا جملاً افتتاحية وجملاً ختامية فعالة فى قصصهم، ولقد رأت الناطرة هذا المدخل كطريقة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بطرق ثلاث:

- (١) تطوير المناقشات لعمل التلميذ بحيث تفتح الباب أو تفسح المجال لكى يتأمل المدرسون ويفكروا فى الممارسة والتقييم.
- (٢) تنفيذ التغيرات التى تجعل التعليم والتقييم متمركزاً حول التلميذ بدرجة أكبر.



(٣) دمج أعضاء هيئة المدرسة فى المناقشات الخاصة بالمدخل الذى يتبع فى المدرسة كلها فى التدريس والتعلم والذى يتضمن الاستمرارية والاتساق فى الصفوف من رياض الاطفال حتى الصف الخامس الابتدائى 5 - K .

وأثناء السنة الثانية من مشروع المعايير الجديدة، دعت الناظرة مدرسة تدرس للصف الرابع الابتدائى عرف عنها أنها تحب المخاطرة أن تدمج فى مشروع المعايير الجديدة وأن تكون رائدة فى استخدام البورتفوليو، ولقد رأت هذه المدرسة على نحو مباشر طرقا تجعل إعداد البورتفوليو يؤثر فى ممارستها. ولقد برهن حماسها للناظرة على فاعلية المدرسين الذين تكاتفوا فى بيئة مساندة وداعمة للمشاركة فى عمل التلميذ وتبادله والتأمل والتفكير فى ممارستهم. ونموذج المعايير الجديدة الذى يجمع جماعة صغيرة تتألف من ما بين ستة مدرسين وثمانية ليعملوا معا لفترة زمنية ممتدة ساعدت على خلق بيئة تتسم بالثقة فى المشاركة. لقد أصبح المدرسون يثق الواحد منهم فى الآخر لأنهم طوروا ثقافة قوامها الاحترام يستطيعون فيها أن ينقد الواحد منهم الآخر، وأن يطرح أسئلة صعبة عن المعايير وعن الصرامة والممارسة. وهنا نجد نموذجا أرادت الناظرة أن تعيد خلقه وإيجاده فى مدرستها.

ومع إتمام السنة الثانية من المشاركة فى المعايير الجديدة والبورتفوليو الرائد، أوضحت المدرسة أنها تعلمت قدرا أكبر عن تلاميذها، وأساليبهم فى التعلم وقدراتهم، وكذلك عن تعليمها عما تعلمته من قبل طوال حياتها المهنية. ولقد مكّنت المدرسة الناظرة حريصتين على تجربة نظام بورتفوليو يقوم على المعايير الجديدة، وأعتقد أنه سوف يساعد المدرسة على أن تلتفت للتفاتا خاصا إلى معايير القراءة والكتابة Litracy، والتعليم وتحصيل التلميذ. وتطوير بورتفوليو على نطاق المدرسة مع مهام تقييم ونظام تقدير درجات يساعد المدرسة على أن تتفق على مدخل مشترك فى تعليم القراءة وفنون اللغة وأن تسهم فى مسار تعليمى منطقى وواضح فى الصفوف من رياض الاطفال إلى الصف الخامس 5 - k، ولقد رأينا أن عملية تطوير مثل هذا النظام القائم على البورتفوليو طريقة لتحقيق أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية من حيث استخدام عمل التلميذ للتغلب على قيود عزلة وانفصال الممارسة فى حجرة الدراسة، وخلق مجتمع متضافر متبادل مفكر، وللبهنة وإظهار أن التلاميذ يستخدمون عقولهم أيضا، والعمل على استخدام عمل التلميذ الفعلى بحيث يؤثر فى التعليم.



مشروع البورتفوليو،

ولقد تجمع مشروع بيت الحلوى، مع فحص تقديرات القراءة ومشاركة الناظرة والمدرسة فى مشروع المعايير الجديدة. معا فى صيف عام ١٩٩٤، حين طلبت الناظرة من مدرسى الصف الرابع الابتدائى فى أن ينظروا ويفكروا فى تجريب نظام البورتفوليو. ولقد شعرت أن الفصول كلها تحتاج إلى الاندماج فى هذه التجربة الريادية بحيث تستطيع المدرسة أن تجمع معلومات عن أثر البورتفوليو فى المنهج التعليمى وفى التعليم. ولقد وافق جميع مدرسى الصف الرابع على المشاركة مع جميع تلاميذهم فى هذا مع تشجيع حماسى من المدرسين للمعايير الجديدة والتزام الناظرة بالبورتفوليو.

ومع مساندة من المنطقة التعليمية وتمويل مناسب، تقابل المدرسون أثناء الصيف ليضعوا خطة لتجربة البورتفوليو Portfolio pilot. ولإدراكهم لأهمية الاعتماد المتبادل للمهارات فى الصفوف الابتدائية والمتوسطة قرر المدرسون أن هذه التجربة سوف تفيد من مشاركة مدرسى حجرات الدراسة فى الصف الأول وفى الصف الثانى الابتدائى.

ولم تطور البورتفوليات كأدوات لتقدير الدرجات، وإنما نظر إليها كأدوات لنوع مختلف من التقييم: تأمل التلميذ الذاتى، تأمل المدرس لعمل التلميذ، تأمل المدرس الذاتى. وقامت لجنة تقييم مؤلفة من مدرسى الصف الرابع وممثلين إضافيين من كل صف بتطوير مخطط للطريقة التى يتبعها المدرسون لكى يتم إعداد البورتفوليات أثناء السنة الدراسية. وباستخدام المعايير الجديدة للبورتفوليو كمرشد، صممت اللجنة البورتفوليات، وحددت أغراض جمعهم لعمل التلميذ، واختيار أفضل عمل، وتأمل هذه الاختيارات والتفكير فيها، وتوجيه الخطوات التالية فى التعليم استنادا إلى هذه العينات من عمل التلميذ. ولقد طلب من جميع المدرسين أن يسجلوا بدفاتر يومياتهم وقائع وانطباعات عن هذا العمل خلال السنة، وأن يفكروا فى هذه التجربة الرائدة - فى نواحى قوتها ونواحى ضعفها. وأن المدرسين سوف يستخدمون هذه المعلومات فى تقييم التجربة وأن يحدثوا التغيرات الضرورية.

نبذة من دفتر يوميات السيدة (د)،

سبتمبر. الأسبوع الأول،

وأنا أفكر فى جمع عمل التلميذ للبورتفوليات، آمل أن يكون السبب فى عمل هذا أن أنظر إلى عمل كل تلميذ وأن أرى نواحى قوته وحاجاته والبورتفوليو، بالنسبة لى ينبغى أن يكون البيانات أو المادة الخام التى أغذى بها منهجى التعليمى بالنسبة لكل



طفل تغذية راجعة. وعلى سبيل المثال، إذا رأيت في بورتفوليو أن طفلا لديه صعوبة على نحو متسق في تنظيم عمله، سوف أعمل مع هذا الطفل ليتعلم إستراتيجيات التنظيم. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى إذا كان طفل يجد صعوبة في التوصل إلى أفكار حين يكتب موضوعا، ولكنه طلق متدفق كفنان بصري مصور قد أحاول ربط ما يرسمه بالكتابة: ارسم أولا واكتب من الرسم.

وَأمل أن مشروع البورتفوليو سيعلمني احترام عمل كل طفل، وأن أستخدم عمله كقاعدة أبدأ منها في التدريب والتعليم الأفرادى، وأن أزوّد كل طفل بإحساس بالنمو والإنجاز.

وبينما لن تُقدّر البورتفوليات لتحديد درجات أو تقديرات، فإنها سوف تساعد المدرسين على البرهنة وإظهار بيان تعلم التلميذ للأطفال أنفسهم ولآبائهم بطرق تعدى نطاق تقديرات التلميذ التي ترسلها المدرسة إلى الآباء برموزها التقديرية (S) أو (م) للعمل المرضي، و(G) (ج) للعمل الجيد، و (N) أو (ي) أنه يحتاج تحسينا.

نبذة من دفتر يوميات السيدة (ف):

١٢ سبتمبر

لماذا ندمج في فحص البورتفوليات ونستخدمها للتقييم؟ لقد أدركت أنى أحتاج إلى طريقة أفضل لقياس نمو التلميذ أكثر من الصيغة التي كثيرا ما تكون تقييما كاذبا لقدرة الطفل... إن بطاقة أو تقرير المدرسة محدودة جدا ولا تقيس حقيقة ما يمكن ملاحظته بالنسبة لنمو طفل في روضة الاطفال.

وخلال مراحل التخطيط الصيفية، قررت لجنة التقييم أن البورتفوليات للصفوف من رياض الاطفال حتى الصف الخامس K - 5 سوف تستخدم لتقديم شواهد على نمو التلميذ في مجالات القراءة، والكتابة والتواصل أو الاتصال الشفوى. وحددت اللجنة أن جميع بورتفوليات الصفوف من ٣ إلى ٥ ينبغي أن تتضمن جدولا بالمحتويات، وخطاب تقديم، ومعايير ثمانية وعشر قطع أو موضوعات من الكتابة مع قصاصة مدخلية يشرح فيها التلميذ الغرض من كتابة كل قطعة أو موضوع، وأن يكتب تأملاته عن ثلاث قطع على الأقل، وسجل قراءة a reading log، وبالإضافة إلى ذلك أن يسجل التلاميذ على أشرطة قطعة واحدة على الأقل تبرز وتظهر لغتهم الشفوية.

وبما أن المدرسين يقدرون ويشمون عملية الكتابة، فقد قرروا أن يتضمن البورتفوليو مسودات مع النسخ الأخيرة. وبما أن تلاميذ الصفوف الابتدائية الاولى ليسوا



كتاباً مهرة، فإن بورتفوليات التلاميذ من رياض الأطفال إلى الصف الثاني، ينبغي أن تضم إلى جانب عينات الكتابة، الرسوم التوضيحية التي أعدها التلميذ، والتسجيلات الصوتية، والصور وشرائط الفيديو، ولقد وضعت اللجنة أيضاً حدوداً زمنية أو خطوطاً زمنية للبورتفوليو طوال السنة بالنسبة للتلاميذ، وللمدرسين لمساعدتهم على جمع عينات من عملهم وتصنيفها، والتفكير فيها، أو تأملها على فترات زمنية منتظمة خلال السنة.

وساعد مستشار المنطقة التعليمية الناطرة في أن تبدأ في التفكير في طرق لفحص عمل التلميذ بحيث يشكل جزءاً لا يتجزأ من مشروع البورتفوليو، وتساعد المدرسة على التركيز على موضوع ومكانة الفنون اللغوية في السياق الأكبر لمنهج المدرسة الابتدائية. وشجع المستشار الناطرة على توسيع التجربة الاستطلاعية. ولقد قررت الناطرة أن تطلب من جميع المدرسين بما في ذلك جميع مدرسي التربية الخاصة والمدرسين المتخصصين في مجال معين أن يجربوا البورتفوليو على الأقل مع تلميذين من تلاميذهم، وهكذا اتسعت التجربة وتعدت مدرسي الصف الرابع الابتدائي ومدرس من الصف الثاني.

ولقد ساعد هذا القرار الناطرة على أن ترقى وتطور هدف تنمية مدخل مشترك في تدريس القراءة. وساندها أيضاً هدف تغيير المدرسة ككل، وعلى كل مدرس أن يستخدم البورتفوليات، وأن ينظر في قيمة وفائدة تقييم المدرسة للتلاميذ. وأدركت الناطرة مخاطر اقتصار مشروع البورتفوليو على عدد صغير من المدرسين المتطوعين الراغبين في التجربة ولذلك عملت على أن يشارك الجميع فيه.

وقدمت الناطرة البورتفوليو إلى هيئة التدريس في اجتماع في أول يوم دراسي في سبتمبر ١٩٩٤. وخلال الصيف ولكي تعد لهذا الاجتماع الافتتاحي أرسلت عدة مقالات عن التقييم للمدرسين. وفي الاجتماع انضمت لجنة التقييم للناطرة في شرح البرنامج التجريبي لفصول الصفين الرابع والثاني. ثم طلبت من بقية أعضاء هيئة التدريس المشاركة على نطاق أصغر بالحفاظ على بورتفولين لتلميذين على الأقل من تلاميذهم. ولقد شجع المدرسون على أية حال على الحفاظ على بورتفوليات للتلاميذ في جميع مستويات التحصيل. وأثناء الاجتماع، زود المدرسون بخطة بورتفوليو لمدة ثلاث سنوات، طورتها لجنة التقييم. ولقد دعت الخطة لتوسيع هذه التجربة في السنة الأولى بحيث تضم جميع المدرسين وجميع التلاميذ في السنتين التاليتين.

وأكدت الخطة أيضاً على أهداف البورتفوليو في مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا أكثر تأملاً وتفكيراً في أنفسهم كمتعلمين، وأن يظهروا شاهداً على نمو التلميذ وتحصيله



وأن يؤثر هذا في التعليم. وابتداء ينبغي أن يساند البورتفوليو ويساعد على شرح وتوضيح نظام تقدير الدرجات الحالي، وقد يستخدم فيما بعد كأداة تقويم.

وبعد هذا الاجتماع المبدئي كان أعضاء هيئة التدريس يلتقون جميعاً لقاء شهرياً لمناقشة البورتفوليات. ولقد وزعت لجنة التقييم والناظرة لإعداد لاجتماعات أعضاء هيئة التدريس مقالات مناسبة تلخص البحوث الحديثة عن البورتفوليو. وقد نوقشت هذه المقالات خلال العشرين دقيقة الأولى في اجتماعات أعضاء الهيئة التدريسية. ثم انقسم المدرسون بعد ذلك إلى جماعات تتألف كل جماعة من ستة مدرسين من صفوف مختلفة وميسر مدرسي من لجنة التقييم. لكي تشارك وتناقش البورتفوليات. ولقد تباينت المهام من شهر إلى شهر بما في ذلك تبادل الأفكار المفيدة والإلماعات عن طرق تدريس التأمل «Teach reflection»، وطرق النظر إلى عمل التلميذ دون أن يكون مُصدراً لأحكام عليه Judgemental، وطرق مساعدة التلاميذ في اختيار القطع التي توضع في البورتفوليو الخاص بهم.

النظر إلى عمل التلميذ،

ساعد مستشار المنطقة على تشكيل الخطوات التالية لجميع هيئة التدريس بما في ذلك كيف يتأملون عمل التلميذ بدلاً من تقدير درجات له، وهو أمر هام لهذا المشروع ولقد كانت الناظرة ومراقب التعليم والمستشار مهتمين بالآ نظر المدرسون للبورتفوليات باعتبارها مجرد مجموعة من الأعمال عليهم تقديرها. ولقد كانت الناظرة موزعة إزاء هذه المسألة، فبينما كانت توافق على هذا القرار شعرت أن تقدير البورتفوليات كما خبرت ذلك في مشروع المعايير الجديدة كان استخداماً ممتازاً للبورتفوليات. ومهما يكن من شيء فقد خشي الثلاثة أن يندمج المدرسون في عملية تقدير درجات بحيث لا يرون الهدف الأولى للبورتفوليات: وهو فحص عمل التلميذ ووصفه واستخدام هذه الملاحظات للتأثير في التعليم وتطويره. وهكذا فإن هيئة المدرسين وافقوا أنه لا ضرورة لتقدير البورتفوليات في السنة الأولى.

وفي اللقاء أو الاجتماع الأول لأعضاء هيئة التدريس في المدرسة في سبتمبر ١٩٩٤ ساعد المستشار المدرسين على أن ينظروا للعمل بأن طلب منهم ببساطة أن يصفوا ما رأوه من عمل التلميذ. وتألف هذا النشاط من عرض عينة من عمل التلميذ ووصف ما تقوله عن الطفل كشخص وكمتعلم، ومناقشة ما تدل عليه هذه القطعة كخطوات تالية في التعليم. وتكرار هذه الممارسة في اجتماعات شهرية بدأ يغير ثقافة المدرسة ويمارسها بحيث تصبح أكثر انساقاً مع هدف المنطقة التعليمية إزاء تضافر المدرس وتعاونه.



نبذة من يوميات السيدة (ل):

١٠ أكتوبر،

«إن العمل هذا الأسبوع مع مستشارة المنطقة كان مفيدا ومعينا جدا وكان ذلك لأننى أحببت مقترحها الخاص بالقيام بقدر كبير من الكتابة - مسودة أولى - لفترة. ثم أخذت هذه المسودات - عدد قليل منها هو الذى يمضى إلى التنقيح والمراجعة وفى النهاية إلى البورتفوليو. ويبدو هذا أكثر قابلية للقيام به. وفكرة أخذ كل قطعة أو موضوع إنشاء والمروء به فى العملية كلها عمل مخيف ومحير للعقل mind - boggling.

وكان اقتراح المستشارة التعليق على ما يوجد هناك فحسب مثيرا للاهتمام تماما. ولقد استمتعت بالنشاط ككل. ومع ذلك حين ذهبت إلى تصحيح الموضوعات فى نهاية الأسبوع وجدت أن هذا عمل صعب إذا لم يكن على إصدار أحكام عليه. وأنا أتساءل ما إذا كان التلاميذ يحتاجون بعض التغذية الراجعة الإيجابية؟

وسوف آخذ كعيتين من الكتابة (قصة جيريمى، والاستجابة لصورة المهاجر) وهما تخصان الأسبوع الماضى. ولقد كتبت تعليقات عليهما وسوف أضيفهما لمجموعة التلاميذ. وفى يوم من أيام نوفمبر سوف نختار قطعتين لراجعتهما وننقحهما.

والمدرسون فى المدرسة وخاصة أولئك الذين بدأوا فى تجريب التقييمات الأكثر أصالة كانوا معتادين على الاشتراك فى التعيينات وتبادلها وعلى تقدير الأعمال على أساس القواعد المدرجة Scoring rubrics وعلى أية حال، أثناء محاولة المدرسين وصف العمل الفعلى للتلميذ اكتشفوا أنه من الأسير لهم أن يتحدثوا عن عملهم هم وعن وصفهم لأداء الأطفال. وبفحص عمل التلاميذ، وهو ليس عملهم هم، لا خيار أمام المدرسين إلا تنمية مفردات مشتركة ليناقدوا عناصر التعلم التى أظهرها عمل التلميذ. وفحص بورتفوليات متعددة أدى بالمدرسين إلى تحديد وتمييز مدى تحصيل التلميذ وأن يلتفتوا إلى حاجات تلاميذهم النوعية والمحددة فى مجال الكتابة. وعلى سبيل المثال، أشار المدرسون والتلاميذ على درجة التحديد فى البورتفوليات إلى استخدام تفاصيل عيانية أو محسوسة وعبارات موضوع واضحة Clear topic sentences وهما جانبان هامان فى الكتابة بالنسبة للمدرسى الصف الرابع الابتدائى.

وقد أدت هذه الملاحظات إلى مناقشات عن معايير عمل التلميذ وعن تطوير معايير المساءلة Accountability بالنسبة للمدرسين، بدءا من الطلب من جميع المدرسين أن يختاروا عيتين من عمل التلميذ لمشاركة المدرسين الآخرين فيهما فى كل لقاء أو اجتماع.



ولقد ذُكرت الناظرة المدرسين بأن البورتفوليات كانت طريقة منظمة لتوفير معلومات للآباء عن نظام تقدير الدرجات الحالي - وليس نظاما جديدا لتقدير الدرجات. وخلال هذه السنة الاولى ظلت الناظرة تذكر أعضاء هيئة التدريس بأن هذه تجربة وأنا جميعا نتعلم معا، وأن هذه التجربة سوف تتغير استنادا للخبرات. وبهذه الطريقة استطاعت الناظرة أن تساعد المدرسين على أن يشعروا بالارتياح فى المخاطرة، وفى تجربة الإستراتيجيات المختلفة، وفى الاشتراك فيما حاولوه وجربوه، وفى ملاحظة ما نجح وما لم ينجح.

التأمل والتفكير معا Reflecting Together

لقد أصبحت اجتماعات أعضاء هيئة التدريس الشهرية فرصا ومناسبات هامة للمدرسين ليشتبكوا فى تناول عينات من كتابة التلميذ مع زملائهم عبر الصفوف المختلفة. ولقد دهش المدرسون عما استطاع التلاميذ أن يحققوه، وخاصة فى الصفوف الدنيا. ولقد كشفت يوميات مدرس أن رؤية ما أنجزه التلاميذ فى فصول أخرى دفع بعض المدرسين إلى رفع مستوى توقعاتهم فى تحصيل التلميذ. ولقد أجبر الاشتراك فى عمل التلميذ وتناوله مدرسين آخرين على أن يفكروا مليا فى تعليم الكتابة لأنه كان عليهم أن يقدموا شاهدا ودليلا من عمل التلميذ على أساس منتظم. ومجموعة أخرى من المدرسة اشتركت فى أساليب تدريس مع زملائهم والذين لم يشركوا فيها إلا تلاميذهم فحسب فى فصولهم.

وقد لاحظ المدرسون أيضا قوة تأثير التفاعل مع زملائهم من مستويات صفية أخرى والمشاركة بحيث استطاعوا أن يجربوا إستراتيجياتهم فى الفصول التى يدرسونها. ولقد كتب أحد المدرسين «لا أستطيع أن أصدق أن مدرسا يدرس الصف الاول الابتدائي أخبرنى بطريقة عمل هذا مع تلاميذى بالصف الرابع الابتدائي ونجحت الطريقة وعملت عملها». ولقد تأثر مدرسو الصفوف الثالث والرابع والخامس تأثرا عظيما بمقدار الكتابة التى يقوم بها تلاميذ الصفوف الاولى، ولقد أحس مدرسو هذه الصفوف بالرضا حين رأوا كيف نما تلاميذهم وتطوروا وهم ينظرون ويفحصون أعمالهم الكتابية فى الصفوف المتوسطة.

نبذة من يوميات السيدة (د):

٢٠ سبتمبر،

فى لقاء أعضاء هيئة التدريس اليوم فحصنا بورتفوليو وأدى بنا إلى الحيرة والخلط. لماذا تم اختيار هذه القطع؟ هل تم القيام بها على نحو مستقل؟ وهل المقروض



أن يتكلم العمل عن نفسه؟ وتساءلت عن إعطاء تلميذ تقديرات ١، ٢، ٣، أو ٤ على أساس قاعدة متدرجة a rubric ولا واحد حصل على ١ فى كل الأعمال أو على ٤. ولقد وجدت أن من المفيد بدرجة أكبر لأغراض تعليمية ولأغراض إرسال تقرير للآباء أن أبين بالضبط ما هى الجوانب التى حصل فيها على (١)، وأين تقع جوانب الضعف عند الكاتب الذى حصل على (٤).

لقد كانت ابنتى منتظمة فى مدرسة متوسطة أخرى، ولقد وجدت أن قواعد التقدير المتدرج rubrics التى تتوقعها المدرسة بالنسبة للمشروعات مثقفة ومُعَلِّمة. ولكنها مع ذلك غير شخصية Impersonal. ولكنى أردت دائما أن تكون التعليقات شخصية ملائمة تماما لنواحي قوة ونواحي ضعف محددة. بحيث نستطيع أن نعالجها فى البيت، أو أن نركز عليها فى المدرسة. وهل سيرضى الآباء حقيقة بأرقام يحصل عليها التلميذ فى ضوء قواعد متدرجة / وصفحة من التفاصيل وعينات من العمل أم أنهم يريدون مؤشرات أكثر تحديدا؟ إنى لا أعرف الإجابة على هذا السؤال بعد.

وبعد فحص البورتفوليو غير المنظم أثناء اجتماع المدرسين، أدركت أنه ينبغي على أن أقوم بما يأتى حين أعد البورتفوليو التجريبي الخاص بى:

١ - أضع تاريخا وتعيينا على كل صفحة.

٢ - أضيف تأملات الطفل.

وأثناء السنة الأولى من تجربة البورتفوليو الاستطلاعية، دُرِّس للتلاميذ الطريقة التى يختارون بها عملهم وذلك بالقيام بعملية غريبة، وأثناءها يجلسون بملفات مملوءة بأعمال أنجزت خلال عشرة أسابيع ويختارون قطعتين أو ثلاثا يعتقدون أنها تمثلهم على أفضل نحو كمتعلمين، ومن هذه القطع الاثنتين أو الثلاث يختار التلاميذ قطعة واحدة يكونون قد تأملوها وفكروا فيها وعلقوا عليها. وفى تأملهم المكتوب يطلب منهم أن يجددوا الأسباب التى حملتهم على الاعتقاد بأن هذه القطع شاهد على طريقة نموهم وتعلمهم (الشكل ٧ - ٢).

وبينما نجد أن التأمل، وفقا لما قرره المدرسون كان أصعب مهارة فى التدريس للتلاميذ، إلا أنها كانت أيضا أكثرها قيمة وجدارة؛ ولأن عددا قليلا من التلاميذ أو الراشدين ينفق قدرا كبيرا من الوقت يتأملون عملهم فإن الناظرة نمذجت التأمل والتفكير مع المدرسين فى نهاية كل جلسة من جلسات أعضاء هيئة التدريس عن البورتفوليو مستخدمة عملها. وفى الاجتماعات اللاحقة، طلبت من المدرسين أن ينظروا فى كيفية



عينة من تأملات تلميذ

تأملات تلميذ:

يستجيب التلاميذ كتابة لهذه الأسئلة:

- * اخترت هذه القطعة للبورنغوليو الخاص بى لأنها...
 - * ما الهدف الذى تقدم هذه القطعة شاهدا ودليلا على تحقيقه؟
 - * اشرح شاهدك ودليلك مستخدما أمثلة محددة (على سبيل المثال استخدمت علامات الترقيم الصحيحة وكذلك الهجاء الصحيح).
 - * صف ما الذى كنت تستطيع القيام به أيضا لكى تجعل هذه القطعة أحسن (على سبيل المثال، لقد أجدت فيما يتعلق بهدفى فى الهجاء، ولكن كان ينبغي أن ألقت بدرجة أكبر وأنتبه لعلامات الترقيم (Punctuation)).
- عينة من تأملات تلميذ.

(ب)

لأول مرة، كانت قصتي ذات تفاصيل جيدة وبها عبارات وجمل متنوعة. لقد استخدمت تفاصيل جيدة، ولكن كان يمكن أن أكتب بخط أكثر وضوحا ونظاما.

(ر)

لقد اعتقدت أنه كان مشروعا ممتعا، وأحب الاشتراك مع آخر فى قصة أو فى رسالة. كتبت الموضوع فى فقرات، ولكنى أشعر أنه كان يمكن أن أتبع على نحو أفضل علامات الترقيم.

(س)

لقد استمتعت بكتابة هذا الموضوع لانى أحببت دراسة الهجاء. لقد أجدت فى هدفى فيما يتعلق بصحة الهجاء وسلامة علامات الترقيم وكتابة الحروف الكبيرة ولكن كان ينبغي على أن أضع مزيدا من التفاصيل فى كتابتى.



اتصال العمل الذى جمعته بتحصيل التلميذ. وساعدت المدرسين على أن يروا كيف يمكن أن يشكل عمل تلاميذهم وسجلات وقائهم ونواديرهم anecdotal عن تلاميذهم أساسا لتأمل وتفكير مائل وطرح لأسئلة وتساؤل.

ومن المسائل المتوقعة والتي برزت فى المشروع دمج أعضاء هيئة التدريس فى نقاشات ومجادلات خصبة. عن الأسباب التى حملت التلاميذ فى بعض الأحيان على اختيار كتابات لا يعتبرها المدرسون أحسن الأعمال. ولقد أصبحت المدرسة مندمجة فى نقاشات عن كيف تعرف أفضل عمل؟ وما الذى يعنيه اختلاف أفكار التلاميذ عن أفضل عمل عن أفكار المدرسين عن أفضل عمل؟ وهل كانت هناك فروق بين خصائص الكتابة التى امتدحها تلاميذ المدرسة الابتدائية عن تلك التى امتدحها المدرسون؟ وبورتفوليات من هى على أية حال التلاميذ أم المدرسين؟ وإذا كانت المدرسة تسلم بأنها بورتفوليات التلميذ، أمن حق المدرس أن يقول أن قطعة معينة لم تكن عينة لأفضل عمل من أعمال التلميذ؟ وإذا حافظت المدرسة على التركيز على غرضها المبدئى، والذى كان أن تجمع، وتختار وتأمل وتوجه، هل أن من الأمور الهامة ألا يختار التلاميذ ما اعتبره المدرسون أفضل عمل؟ لقد أصبحت هذه الأسئلة جزءا من الحوار الدائر بين أعضاء هيئة التدريس.

نبذة من يوميات السيدة (أ):

أكتوبر- اجتماع «بنا كاليك Bena Kallick» (مستشارة المنطقة)،

لقد ظهر لدى وضوح رؤية للخطوة وأنا ألاحظ «بنا» تقودنا بعيدا عن قواعد التقدير المتدرجة rubrics إلى فكرة البورتفوليو باعتباره متمركزا حول المتعلم. وقيلت كلمات مثل «ملكية التلميذ» بصوت عال واضح، وبدأت عندئذ أفهم أن بتجربتي طريقة لمساعدة الأطفال على أن يقيموا أنفسهم «Self assess»، سوف أتيح لهم فى الحقيقة السلطة ليحكموا على أنفسهم. ومتى ما تعلموا أن يقيموا أنفسهم، عندئذ سوف يتعلمون أن يضعوا أهدافهم فى حدود معقولة. وسوف يتعلم الطفل أن يصف عمله وسوف يتعلم أن يتأمله ويفكر فيه، والامل عندئذ معقود على أنه سوف يستطيع أن يرى الخطوة التالية أو الهدف الذى عليه أن يسعى لبلوغه.

دروس مستفادة، وتغيرات أحدثت:

ولقد اتضحت بعض الأفكار أثناء السنة، واتضحت أخرى حين اجتمع أعضاء هيئة التدريس لتقويم السنة الأولى من التجربة والاستطلاعية، ولقد كان للجميع تأثير له



مغزاه على اتجاه التنمية المهنية فى المدرسة وعلى سبيل المثال، مع التقاء جميع المدرسين فى جميع المستويات الصفية لتحليل المدى العريض من المهارات المختلفة فى مستوى صف دراسى معين، أصبحوا على وعى بالحاجة لتحديد وتمييز إستراتيجيات التدريس لتلاميذ لديهم مدى عريض من القدرات. ولقد كشفت عينات الكتابة أن بعض التلاميذ احتاجوا تعليمًا مباشرًا بدرجة أكبر للمهارات الأساسية مثل كتابة الفقرات. وظهر دليل واضح للحاجة إلى تعيينات تنمى على نحو أفضل وتوسع على الكتاب الموهوبين. وحتى بالنسبة للمدرسين الذين كانوا لفترة طويلة من دعاة مدخل العملية فى الكتابة، كتبوا تعليقات فى دفتر يومياتهم تبين أن ممارسة المشاركة فى فحص عمل التلميذ مع زملاء زودهم باستبصارات جديدة فى ممارساتهم. وأن العلاقة بين المشاركة فى تناول عمل التلميذ والتعليم كانت قوية وعظيمة بحيث إن المدرسين خططوا لورشة عمل عن القراءة والكتابة فى الصيف للمساعدة فى شحذ مهاراتهم فى تدريس الكتابة.

وفى نهاية السنة الأولى، اتفق جميع أعضاء هيئة التدريس على أن البورتفوليات كانت أداة قيمة فى ممارسة التقييم الكلية للمدرسة. واتفق الأعضاء على أن يصبح كل مدرس مندمجًا فى البورتفوليات فى السنة الثانية، وأن ثمة حاجة لإحداث تغييرات معينة فى محتويات البورتفوليو. وأن من بين أكثر مزايا البورتفوليات قيمة من وجهة نظر المدرس ما يأتى:

* النظر إلى عمل التلميذ من خلال عدسات مختلفة.

* استخدام عمل التلميذ لوضع خطة للخطوات التالية فى التعليم.

* تحقق فهم أفضل للخبرات السابقة لتلاميذهم وما سوف يواجهه تلاميذهم فى السنة التالية.

* تشخيص قدرات التلميذ (كذلك عن طريق إستراتيجيات مثل مراقبة الطفل Kidwatching).

* استخدام البورتفوليو كوسيلة يقيم بها المدرسون التعليم وكذلك نمو التلميذ.

* إدراك أثر تأمل التلميذ وتفكيره على التعلم.

ولقد خير المدرسون أيضا قوة تأثير استخدام عينات من عمل التلميذ فى سبتمبر لعرضها على الآباء فى الاجتماعات لتبين الطرق التى نما بها أطفالهم فى القراءة والكتابة والمهارات اللغوية.



نبذة من يوميات السيدة (ج):

أبريل،

اشتركت فى فحص البورتفوليات مع الآباء أثناء الاجتماع.

ولقد وجدت أنه يعرض عينات من عمل التلميذ، لا أحتاج إلى إعادة اختبار بعض البنود أو العناصر قبيل الاجتماعات. وكذلك فإن هذه العينات جعلت اللقاءات أكثر أصالة. لقد رأى الآباء بالفعل النمو فى أطفالهم بمقارنة عمل التلميذ فى الحريف بعمله الآن. والبورتفوليو حى نابض شديد الوضوح.

ومع بداية العمل فى السنة الثانية فى هذا المشروع الاستطلاعى أحدث أعضاء هيئة التدريس تغييرات فى إدارة البورتفوليات وفى جدول المحتويات. ولم يعد يطلق على البورتفوليات بورتفوليات أفضل عمل. وظهر حل وسط. حيث يختار المدرسون قطعتين تعتبران أفضل عمل، ويختار التلاميذ بقية القطع.

وبمساعدة المستشارة فحصت لجنة التقييم التقارب أو الفجوات بين اختيارات التلميذ واختيارات المدرس لأفضل عمل. ولقد بينت التحليلات أن التلاميذ كثيرا ما يحددون ما يكتبون ويقيدونه حين يكلفون بتعيين كتابة أو إنشاء نوعى ومحدد. ويميلون إلى اختيار عينات من الكتابة الحرة على أنها أفضل أعمالهم، أى الموضوعات التى يتاح لهم فيها أن يكونوا أكثر ابتكارا وإبداعا. ولقد بدأ المدرسون فى التفكير. وفى تأمل أسباب اعتبار التلاميذ لتعيينات المدرس أكثر تقييدا وأقل إشباعا وإرضاء. ولقد أدرك المدرسون أن الموضوعات المحددة للكتابة تميل إلى تقييد الابتكار. ولهذا الإدراك أثر فى اختيار مهام الكتابة مع محاولة المدرسين تحقيق توازن بين حاجة التلميذ إلى اختيار الموضوع وحاجة المدرسين لذلك عند انتقائهم لعينات من الكتابة تبرهن وتظهر مدى عريضا من المهارات اللغوية.

نبذة من يوميات السيدة (هـ):

مايو: اجتماع أعضاء هيئة التدريس:

إن شيئا واحدا أشقانى خلال هذا الاجتماع هو أن عمل الطفل الذى فحصناه بدا لا يشبه أعمال الأطفال. لقد رأيت أن المدرس ظهر فى الموضوع أكثر من التلميذ. وكنت أستطيع أن أرى المخطط التلخيصى للمدرس، واقتراحاته التى تتصل بالصيغة التى يتخذها خطاب التأمل والتفكير، بل وحتى أكاد أرى أفكار المدرس. إن بورتفوليو هذا الطفل لم يظهر طفلا، وإنما عكس أساليب مدرس غير مبدع على نحو معقول. إن البورتفوليات تدل بدرجة أكبر على المدرس أكثر مما نتوقع. هل توجد مشكلات كامنة فى هذا أيضا؟



والبرتفوليات ليست الطريقة الوحيدة التى تؤدى إلى تركيز المدرسة على عمل التلميذ وعلى تحصيله. فالمراجعة الوصفية The Descriptive Review (وصف خبرة التلميذ فى الموقف المدرسى) توفر إستراتيجية أخرى لفحص عمل التلميذ، وقد ساعدت على تعميق الممارسات فى حجرة الدراسة فى المستوى الابتدائى: وعلى مستوى المنطقة التعليمية، مارس المدرسون واستخدموا البروتوكول المختمر والبرتفوليو الرقعى.

البروتوكول المختمر Tuning Protocol،

يقصد بمفهوم البروتوكول المختمر Tuning Portocol أن تندمج كل مدرسة فى تطوير تقييم أصيل أو حقيقى أو معرض Exhibition لتحديد استعداد التلاميذ للتخرج من المدرسة وفقا لمحكاتها ومعاييرها، ولقد تضمنت هذه سلسلة من السمات أو حلقات النقاش السقراطية، وورقة تعبير عن موقف Position: "Paper" ومشروعاً بحثياً يستغرق عاماً ينتهى بعرض للتقرير علنياً أمام جمهور (Mc Donald, Smith, Turner, Finney & Barton, 1993). وهذا المفهوم يسهل عملية جمع المدرسين والآخرين معاً لفحص عمل التلميذ وتصميم طريقة لعرضه وهذا الفحص عن قرب يؤدى إلى تغذية راجعة نافذة للعمل المعروض وتأمل فيه. وهذه التغذية الراجعة والتأمل تساعد المدرسين على أن يساندوا على نحو أفضل أداء التلميذ وتعلمه.

والشكل (٧ - ٣): يمثل جدولاً لهذا النوع من البروتوكولات.

البرتفوليو الرقعى Digital portfolio،

وهو أداة صممت للمساعدة فى تقييم قدرات التلاميذ وتتيح للمدرسين (والآخرين) أن يحققوا استبصارات فى مهارات التلاميذ ومعرفتهم. والبرتفوليو الرقعى يمكن أن يطوع للاثم المستخدمين المختلفين، ولاغراض متباينة. وسوف تعتمد استمرارية تكنولوجيا البرتفوليو الرقعى بدرجة أقل على التطورات فى الأجهزة Hardware فى الكمبيوتر والبرامج Soft ware عن اعتمادها على كيفية استخدام المدارس والمدرسين له.



الشكل (٧ - ٣)

جدول بروتوكولات مختمة ١٩٩٨

- ١ - مقدمة: ٥ دقائق
- * ميسر يعرض بليجاز أهداف البروتوكول، وتوجيهاته وجدوله.
 - * مشاركون يقدمون أنفسهم ويعرفون بعضهم بعضا بأنفسهم.
- ٢ - عرض المدرس (أو المدرسين): ١٥ دقيقة
- * سياق أو إطار عمل التلميذ (الواجبات) قواعد تقديره Scoring rubrics .. إلخ.
 - * السؤال المحورى للتغذية الراجعة.
 - * المشاركون صامتون مستمعون.
- ٣ - أسئلة استيضاح: ٥ دقائق
- * الميسر يحدد الأسئلة التى تنتمى على نحو سليم للتغذية الراجعة الدافئة/ الباردة Warm / Cool feedback.
- ٤ - فحص عينات من عمل التلميذ: ١٥ دقيقة
- * قد تكون عينات عمل التلميذ أصلية أو نسخا من عمله التحريرى أو من شريط يديو.
- ٥ - وقفة للتأمل فى التغذية الراجعة الدافئة والباردة: ٢ - ٣ دقائق
- * قد يتاح للمشاركين دقيقتان للتأمل فيما يحبون أن يسهموا به فى جلسة التغذية الراجعة.
- ٦ - تغذية راجعة دافئة وباردة: ١٥ دقيقة
- * يشارك أو يقتسم المشاركون فى التغذية الراجعة والمدرس مستمع.
 - * قد يذكر الميسر المشاركين بالسؤال المحورى للموضوع الذى يعرضه المدرس.
- ٧ - تأمل وتفكير: ١٥ دقيقة
- * يتحدث المدرس معلقا على هذه الملاحظات/ الأسئلة التى يختارها المشاركون صامتون.
 - * قد يتدخل الميسر للاستيضاح أو لتوجيه التفاعل حول النقطة الأساسية.
- ٨ - استخلاص: ٥ دقائق
- * مناقشة مفتوحة عن الخبرة التى شاركت فيها الجماعة.

ومع استمرار المدرسة فى العمل فى البورتفوليات تحول التركيز إلى تعميق عملية المراجعة الوصفية، ومساعدة التلاميذ والمدرسين على أن يتحسنوا فى عملية التأمل الذاتى والبدا فى حوار عن المواضيع التى تتلاءم مع البورتفوليو فى صورة التقييم الكلية للمدرسة والمنطقة التعليمية. ويحاول أعضاء هيئة التدريس أيضا أن يجعلوا البورتفوليو أكثر تكاملا عبر مجالات المنهج. وبينما نجد البورتفوليو غنيا وخصبا فى القراءة والكتابة واللغة الشفوية، فإن هناك فرصا قليلة لموضوعات الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية لكي تتضمن فى البورتفوليو. وفهم كيف نجلب العمل فى هذه العلوم إلى البورتفوليو بطريقة لها معنى سوف يمثل تحديا أبعد.

عناصر النجاح:

لقد تغيرت ثقافة المدرسة Culture من ممارسة منعزلة فى حجرة الدراسة إلى بيئة يشارك فيها المدرسون عن إرادة ورغبة فى دراسة عمل التلميذ مع زملائهم ويناقشونه معا ويتبادلون الرأى حوله. والفحص الدقيق المعنى به لعمل التلميذ بدأ يؤثر فى الممارسة فى حجرة الدراسة وأصبح التعليم والتقييم أكثر تركزا حول التلميذ. ويستخدم المدرسون البورتفوليات فى لقاءاتهم واجتماعاتهم مع الآباء. ولقد أدت المشاركة مع التلاميذ الآخرين والمدرسين والآباء فى فحص عمل التلميذ إلى جعل العمل المدرسى والمعايير معلنة ومعروفة للجمهور.

ولقد أسهمت عدة عناصر فى نجاح هذا المشروع:

* لقد كانت النافذة ملتزمة بعمق بالعمل وبإنجاز المشروع. وكانت لتنمية هيئة التدريس فى هذا المشروع أولوية لا تقبل التفاوض بشأنها ولقد خصص اجتماع مدته ساعتان كل شهر لعمل البورتفوليو، ولهذا العمل وحده. وبغض النظر عما كان يجرى فى المدرسة فى هذا الوقت ظل هذا الاجتماع مقدسا ومنظما.

* وتوافر مستشارة لفترة طويلة كان أمرا ضروريا ليوفر صوتا موجهة مستمرا ومشاربا يساعد فى تخطيط الخطوات التالية وتعميق العمل. ولقد أجبرت النظرة من الخارج (نظرة المستشارة) المدرسة على أن تطرح أسئلة جديدة فى كل خطوة. وساعدت اجتماعاتها الشهرية مع لجنة التقييم ولقاءاتها المنتظمة مع الناظرة ومراقب التعليم على الحفاظ على اتجاه العمل ووضوح وجهته.

* ومن العناصر ذات الأهمية والمغزى فى إنجاح هذه التجربة الاستطلاعية اتخاذ قرار بعدم تقدير البورتفوليو وكانت القواعد المتدرجة لتقدير البورتفوليو وصف لعمل التلميذ، تمضى وتتعدى مجرد منح التلميذ تقديرا أو درجة ثم الانتقال إلى التعيين أو الواجب التالى. ومدخل بورتفوليو المدرسة أو المراجعة الوصفية Descriptive



Review فى النظر إلى عمل التلميذ يركز على استخدام التحصيل الفعلى للتلميذ لتخطيط الخطوات التعليمية التالية وليس لتحديد تقدير أو درجة. والمعايير الجديدة ومشروعات البورتفوليو المشابهة سوف تساعد المدرس على تغيير الممارسات التقييمية، ولكنها لا تؤدى بالضرورة إلى تأثير أساسى وكبير فى التعليم إذا كان التركيز خالصا وموجها للتقدير ووضع الدرجات. والبحث عن توازن بين هذه الاعتبارات جوهري وهام.

* مسألة المدرس ومسئولته وتقبله لنظام التقييم على نحو جاد. إن التقدم نحو أهداف كأهداف مشروع البورتفوليو يتوقف ويعتمد على رغبة جميع المدرسين فى المشاركة وتقبل النظام وحده لا يكفى، ينبغى أن يكون المدرسون مسئولين عن عملهم فى تحقيق هدف المدرسة. والمساءلة والمسئولية تتخذ صيغ الاجتماعات الشهرية، وكتابة اليوميات، والشواهد الدالة على تحصيل التلميذ.

* ومراقب التعليم شخصية مفتاحية فى مساندة عمل المدرسة وضمان التماسك والالتحام بين المدارس لتنمية اتساق عبر المنطقة التعليمية كلها. ولتحقيق هذا الهدف، ينبغى أن تحمى المنطقة المدارس من الميل إلى تبني مبادرة جديدة كل عام أو خلق أولويات متنافسة تتعدى تلك التى تنمى المساق العادى لأية سنة مدرسية. وكجزء من الحفاظ على التركيز، ينبغى أن يساعد مراقب التعليم والمجتمع المحلى على رؤية قيمة وفائدة الحفاظ على مسار ومساق مستقر عبر الزمن، بما فى ذلك تمويل تنمية أعضاء هيئة التدريس على نحو مستمر والإفادة من مستشارين والاندماج فى المشروعات التجريبية - وفى إيجاز فى كل ما يلزم لضمان استمرار العمل.

لقد أصبحت البورتفوليات جزءا هاما فى هذه المدرسة الابتدائية ومن بروفيل التقييم فى هذه المنطقة التعليمية. والبورتفوليو مع الاختبارات المقننة ومع التقييمات الأصلية، توفر صورة أكثر خصوبة لتحصيل التلميذ عما يمكن أن يوفره أى مقياس مفرد.

ملاحظة:

- المعايير الجديدة New Standards مشروع مشترك بين المركز القومى للتربية والاقتصاد National Center on Education & Economy، ومركز بحوث التعلم والتنمية فى جامعة بتزبرج Learning Research and Development Center والذى بدأ عام ١٩٩٠ وكان هدفه وضع نظام من المعايير العالمية ذات العلامات الهادية Bench marked الخاصة بأداء التلميذ، ونظام تقييم يقيس أداء التلميذ فى ضوء هذه المعايير.



الفصل الثامن:

تكوين ثقافة البحث والاستقصاء (*) مبادرة مراجعة جودة المدرسة

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- توضيح الحاجة للبحث التضافري في تطوير المدرسة والعناصر الستة التي تكفل له النجاح.
- تكتب العناصر الأساسية الثلاثة التي تلزم لمراجعة جودة المدرسة.
- تشرح مكونات التقييم الذاتي للمدرسة الذي يكفل التحسين المستمر للتعليم والتعلم.
- تبين كيف تمت مراجعة وفحص جودة مدرسة أو شئ فيو مع إبراز أهمية العناصر الآتية:
 - خطة البحث - دراسة ذاتية.
 - مراجعة الفريق الزائر.
 - المقابلات.
 - فحص عمل التلميذ.
 - التحليل وتقديم تقرير.
- تشرح التحديات التي تواجه تنمية وثقافة تتركز حول التعلم والمساءلة.
 - فحص عمل التلميذ عمل صعب.
 - توثيق تحصيل التلميذ ومراقبته.
 - مساندة لمراجعة جودة المدرسة واستمرارها.



(*) تعريب الفصل الثامن من المرجع الأول مع بعض التوضيحات

لقد ركزت معظم الجهود التي بذلت لإصلاح المدرسة على إستراتيجيات عامة لتحسين التعليم ، من قبيل التعلم التعاوني ، وتقسيم جدول الدراسة إلى كتل وليس إلى حصص block Scheduling ، والمنهج التعليمي المتعدد التخصصات ، والتقييم بالورتفوليو ، والمشاركة فى اتخاذ القرار ، وتحديد معايير للتعلم . وبينما نجد أن كل هذه المداخل قد تسهم فى خلق ظروف تمكن من الإصلاح ، إلا أنها لا تؤدى بالضرورة إلى تدريس أحسن وتعلم أفضل ، وهذا يتطلب معالجة مباشرة لدقائق التدريس والتعلم من خلال النظرة المعنى بها والدقيقة لعمل التلميذ ، ولأعمال التلاميذ والمدرسين ، وبما أن معظم المدرسين يعملون فى عزلة ، فإنهم يندر أن يروا عمل زملائهم . أو عمل تلاميذ غير تلاميذهم ؛ ولهذا السبب ، فإنه ينبغي أن تطور العمليات والأدوات التي يتطلبها الاستقصاء والبحث التضافرى للمدرسين وتأملهم وتفكيرهم وممارستهم فى حجرة الدراسة .

إن مشروع « سوذرن مين » القائم على المشاركة The Southern Maine Partnership مشروع يَم التعاون فيه والتضافر بين المدرسة والجامعة ويتيح فرصا للمدرسين كأفراد . وللمدارس أن تندمج فى حوارات ناقدة عن التدريس والتعلم وتفحص الممارسة فى علاقتها بالبحوث والبحوث فى ضوء حكمة الممارسين . وفى هذا الفصل نصف عمل هذه المشاركة فى تطوير مبادرة مواجهة جودة المدرسة (SQRI) School Quality Review Initiative باعتبارها عنصرا فى ثقافة الاستقصاء والبحث فى هذا المجتمع التربوى .

وفى عملية مستمرة قوامها تقييم الذات والتطوير والتحسين ، تطبق المدارس فى هذا المشروع المشترك طرق بحوث الفعل وبعض العمليات والبروتوكولات شائعة الاستخدام فى عملية التحديث والتطوير . ولقد اختارت بعض المدارس أن تستعين بفريق مراجعة وتقييم زائر وأن تقوم مجموعة من الأصدقاء النقاد بمراجعة وفحص التدريس والتعلم فى المدرسة فحصا مكثفا SMP/SQRI . ثم نصف فيما بعد عمليات

مراجعة جودة المدرسة SQRI كما تتم في مدرسة ثانوية عادية ، مع تركيز خاص على فريق المراجعة الزائر ، وأخيرا سوف نشترك معا فيما تعلمنا كمجموعة عن الاستقصاء والبحث التضافري المُقعد في المدرسة وبعض الأفعال التي نتجت عن هذه المبادرة في مراجعة جودة المدرسة .

إدراك الحاجة إلى بحث تضافري

لقد كانت الجماعات التطوعية المشاركة في « مين » Maine وما تقوم به من مشروعات- مصدرا للإلهام عبر السنين وللتعلم النشط بالنسبة لكثير من مدرّسي التعليم الابتدائي والثانوي وللإداريين ، ومن خلال الصيغ المختلفة لأنشطة الجماعات المتأملة المفكرة وممارستها وشبكات الاتصال . وبرنامج تقييم المنح الصغيرة Assessment Mini Grant Program وغيرها من الجهود، ساندت هذه المشاركة عمل المدرّسين كأفراد وعملهم في فرق وعززت التأمل الفردي ونمت ثقافة يجد فيها المدرسون تقديرا كباحثين ومخترعين ومستشارين .

ولقد استطاعت بعض المدارس في هذا المشروع أو البرنامج المشترك أن تصبح أقدر على الاستجابة لحاجات التلاميذ، غير أن التغير المتمركز حول التلميذ كان في كثير من المدارس مشوشا ومتناثرا مع توافر جهود متعددة وعدم التنسيق والاتفاق على الأهداف التي تساعد المدرسة ككل على أن تتقدم إلى الأمام ، بل إنه في بعض الحالات تناقضت الجهود الواحد مع الآخر ، وكثيرا ما ركزت التغيرات في الممارسة أو التنظيم على ما يقوم به وينفذه أعضاء هيئة التدريس أكثر من تركيزها على تعلم التلاميذ.

وعبر الزمن لاحظ أعضاء هيئة التدريس المشاركين في المشروع أنه في حجرات الدراسة التي أثرت التغيرات التي طرأت على الممارسة فيها تأثيرا موجبا على التعلم ، تركّز عمل المدرّسين والتلاميذ على التعلم على نحو مباشر .

ولسوء الحظ فإن هذا التركيز ندر أن يكون أمرا مشتركا عبر المدرسة كلها ، ولم يتح للتلاميذ رحلة تربوية سلسلة مضمونة وبدلا من ذلك كانت كل سنة دراسية تجربة جديدة تماما بقواعد جديدة وتوقعات جديدة وفي المدارس التي حققت تقدما نحو تجربة تربوية أكثر اتساقا وتماسكا للطلاب ، رأينا ثقافة مهنية تتسم بالزمالة حيث توافر حوار منضبط ، وتأمل وتفكير وتصرف أو فعل دقيق (Wasley Hampel , & Clark , 1997) .

ولقد كشفت الجهود المبكرة في تناول هذه المسائل عن تعقدها ففي إحدى الحالات، استمرت جماعة تجمّع خلال سنتين اجتماعا شهريا لتأمل ممارستها في التقييم والمنهج ، وكان يحضر اجتماعاتها في المتوسط في الاجتماع الواحد أربعون مدرّسا من



مدرسى الابتدائى والإعدادى والثانوى، وكان يسر لهم عملهم هيئة العاملين بمشروع المشاركة «سوزن مين SMP» ، ولقد أعدت المجموعة جدول الأعمال ، وتضمنت الأنشطة قراءة مقالات ومناقشة مفاهيم وأفكار ومسائل ، والمشاركة فى إستراتيجيات وأمثلة من المهام الأدائية والمشروعات ، وقواعد التقدير المتدرجة Rubrics وقوائم المراجعة والمعارض ، والبرتفوليات .

ولقد قررت المجموعة أن تنظر فى عمل التلميذ كطريقة لمعالجة مسألة وضع المعايير وتحديدها ، غير أنه فى الاجتماع الذى كان على الناس أن يحضروا معهم أمثلة من عمل التلميذ انخفض عدد الجمهور من ٤٠ إلى ١٧ ثم بعد ذلك إلى اثنين فقط ، وحتى فى مجتمع مساند ، يجد المدرسون أن من الصعب جدا مشاركة الآخرين فى عمل تلاميذهم أى مشاركة زملائهم فى هذا، بل ويجدون أن أصعب من ذلك استخدام هذه المعلومات كوسيلة لتحسين فهم تعليم التلاميذ .

ولقد أدركت الجماعة عند فحصها لعمل التلميذ ، أن المعايير التى صيغت صياغة واضحة على يد الراشدين الذين يتحللون حول منضدة يمكن أن تكون غامضة تماما حين تطبق على عمل حقيقى لتلاميذ حقيقيين ، وأن أمثلة عمل التلميذ كثيرا ما تكشف عن المدرس أكثر مما تكشف عن المتعلم ، ولقد أدرك المدرسون بصفة عامة أنهم يميلون إلى التفكير والتحدث عما يعملونه ، وليس عما يحصله المتعلمون . ولاحظت الجماعة أنهم كمدرسين ، لا تتوافر لهم طرق للنظر إلى عمل التلميذ أكثر من المهمة الوحيدة مهمة تقدير هذا العمل وتحديد درجة له .

وفى الجماعات وهى تمارس التأمل والتفكير متعاونة مع هيئة العاملين فى مشروع سوزن مين SMP أجريت تجارب بأدوات تساعد على تركيز حوارات المدرسين على عمل التلميذ بما فى ذلك Tuning Protocol , The California Protocol , The Prospect Center's Review of Children's Work and Project Zero's Collaborative Assessment Conference.

وبدأ المدرسون وهيئة العاملين فى المشروع فى فهم العوامل الضرورية للاستمرار فى هذا العمل وتعميقه ، وتوفير الحماس للبحث عن إطار عمل يساند اندماج المدرسة ككل فى هذه العمليات .

ونحن نلخص دورسنا المبكرة من بحثنا التضاقرى على النحو الآتى :

* لكى تؤثر فى تغيير المدرسة المتمركزة حول التعلم ، ينبغى أن يتحول التركيز مما يخطه المدرسون إلى ما يعمله التلاميذ ويتعلمونه .



بروتوكول كاليفورنيا California Protocol

لقد طور مركز كاليفورنيا لإعادة تشكيل المدرسة California Centr For School Restructuring (CCSR) هذا البروتوكول لتحقيق هدفين رئيسيين :

(١) لكي يكون عملية تفاعلية صممت لتوفير بيئة آمنة بناءة ومواقف للحوار الناقد الذي يتعلق بإعادة تشكيل المدارس وتقديمها .

(٢) وأن يكون أداة بحث واستقصاء يستخدم على نحو منتظم في مجتمع المدرسة بحيث تستمر جهود التغيير مركزة على حاجات تعلم جميع التلاميذ الحقيقية والتنوعية .

ولكي يكون البروتوكول فعالاً ينبغي أن يكون قوة دافعة للتغيير وفي نفس الوقت طريقة لتقييم تأثيرات التغيير وأن يظهر هذا في مظاهر الاحتفال بالنجاحات والبرهنة أو عرض بيان بها وفي المساءلة عن نواحي القصور .

الشكل ٨-١ صيغة ١٩٩٦ لندوة البروتوكول CCSR

٥ دقائق : يرحب رئيس الجلسة بالمشاركين ويراجع غرض البروتوكول وأدواره ، وإرشاداته .

٢٠ دقيقة : يراجع التاملون والمفكرون التقييم الذاتي للمدرسة من حيث تقديمها لتحقيق أهداف إعادة تشكيلها الأربعة (يتم تقدير التقدم على أساس قواعد مستدرجة سلوكية Rubric for Progress) وهذه الأهداف هي :

(١) تعميق البحث والاستقصاء بفحص عمل التلميذ في المسائل الأكثر أهمية .

(٢) تشكيل الإستراتيجيات والأفعال لمعالجة مسائل التنوع والاختلاف التي تشيع حاجات كل تلميذ .

(٣) تشكيل الإستراتيجيات والأفعال التي تؤثر في المدرسة ككل .

(٤) مساندة المناطق التعليمية في إعادة تفكيرها وإعادة تشكيل بنيتها لدعم تقدم المدرسة لتحقيق الأهداف الثلاثة السابقة .



٥ دقائق : يقدم فريق التحليل Analysis Team مقدمة تشير إلى مَعْلَم أو مَعْلَمين بارزين في المادة المكتوبة التي قدمها المتأملون Reflectors .

٥ دقائق : يطرح المتأملون أسئلة مختصرة للتوضيح والاستيضاح ، ويستجيب فريق التحليل بتقديم المعلومات الموضحة بإيجاز وتركيز عن الدراسة الذاتية للمدرسة وعن المقدمة .

٢٥ دقيقة : يقدم فريق التحليل ، تحليله لما تم تعلمه من فحص عمل التلميذ - مامعناه ، وما الذى ينبغى على المدرسة أن تعمله إزاءه .

٢٠ دقيقة : يؤلف المتأملون مجموعات كل مجموعة تتألف من عدد يتراوح ما بين أربعة وستة لتوفير وتقديم تغذية راجعة . وتختار كل مجموعة أحد أعضائها لكي يحدد الأسئلة والبيان . وتلخص الجماعات تعليقاتها فى إيجاز وتركيز وتحدد الأسئلة الأساسية وتعبيرات المساندة . وسوف تعلق كل مجموعة صفحات رسوم توضيحية وبيانية بعد إتمامها بحيث يستطيع أعضاء فريق التحليل أن يروها . وفريق التحليل يلاحظ ويستمع فى جلسات مناقشة المتأملين . وقد يرغبون أيضا فى التباحث على نحو غير نظامى مع توافر التعليقات ومناقشة النقاط التى تبدو أكثر إثارة للاهتمام فى متابعتها فى وقت التأمل والتفكير الذى يلى .

١٥ دقيقة : يندمج فريق التحليل فى التأمل ، والتخطيط والمناقشة الواحد مع الآخر (بدلا من الاستجابة المباشرة للمتأملين) وهذا هو الوقت المناسب لكل فرد فى الحجرة أن يسمع مناقشة فريق التحليل والتى يكشفون فيها عن الطريقة التى يتأملون بها ويفكرون ويخططون ويتوافقون .

٢٠ دقيقة : يندمج فريق التحليل والمتأملون فى حوار ومحادثة مفتوحة عن عمل المدرسة .

The Prospect Center's Review of Children Work

تضم العمليات الوصفية لهذا المركز من بين أشياء أخرى المراجعة الوصفية للطفل
Descriptive Review of a Child والمراجعة الوصفية للعمل Descriptive Review of Work
of Work وينبغي القيام بهما كجهد تضافرى .

وتسمى هذه العمليات إلى تحديد وتأكيد نواحي القوة عند الأطفال وإمكانياتهم
كأسس للتربية المستمرة والتعليم المستدام وتقوى عمليات الملاحظة والوصف نتيجة قوة
التفكير الجمعى ، أى بجمع المربين معا ليلاحظوا ويصفوا ويتأملوا ويناقشوا . والغرض
الأولى لقيام هيئة تدريسية بمراجعة وفحص طفل هو جلب المنظورات المتباينة فى وصف
خبرة طفل فى المواقف المدرسية ، وعلى أساس هذا الوصف ومناقشة مضامينه تتوصل
هيئة التدريس إلى توصيات تساند خبرات الطفل فى المدرسة وتعمقها ، ووفقا للحاجة ،
تقدم طرقا لمساندة نواحي قوة الطفل واهتماماته وتساند طرق ترتيب بنية حجرة الدراسة
لكى تيسر وتنمى نواحي القوة هذه .

والمراجعة الوصفية تذكر أن الملاحظة والوصف تتطلبان إطارا أو بنية تجمع بينهما
وتبقيهما متبلورين .

وهذا الاتجاه عن البعض يبعدنا عن إصدار الأحكام على جودة عمل الطفل لنتجه
إلى وصف الخصائص المتعددة الكامنة فى كل منتج لجهد إنسانى . وعندما يصف
المدرسون ما يرون فى عمل الأطفال يكتشفون أنهم يتعلمون قدرا كبيرا عن أنفسهم وعن
عملهم - إنهم يتعلمون كيف يعدلون تعليمهم لطفل معين ، وهو الطفل الذى وصف
عمله ، ليس ذلك فحسب بل وكيف يخططون التعليم وينفذونه لجميع التلاميذ ، وأن
تعمل هذا دون أن يغيب عن نظرك الفرد - ليس إلا أحد تحديات التدريس .



مؤتمر أو اجتماع التقييم التضافرى

Collaborative Assessment Conference

هناك ثلاثة عناصر فى بروتوكول مؤتمر التقييم التضافرى وهى أنه :

- يراعى السياق أو البنية .

- يمسك الأحكام أو يتمتع عنها . وأن تستمع إلى زملائك وهم يصفون ما يرفض

فى النص المكتوب .

(١) مراعاة السياق: إن العمل الذى ينتجه الأطفال جدير بالاهتمام الجاد والتحليل وأن هذا العمل - أى ما كتبه الأطفال - يمكن أن يفصح عن الكثير عن الطفل وتفاعله مع البيئة التى أنتج فى ظلها هذا العمل (حجرة الدراسة ، والمدرسة ، والأسرة ، والمجتمع المحلى) .

(٢) إمساك الأحكام والامتناع عنها : فى هذا الاجتماع التقييمى التضافرى يطلب من المدرسين صراحة أن يحتفظوا بأرائهم عن عمل التلميذ لأنفسهم ، وهذا البروتوكول لا يفسح المجال لأى تعبيرات عن الذوق الشخصى (أحب وأكره) ، ولا للأحكام عن الجودة والنوعية (هذا حقيقة عمل جيد) وعادة يسمح فى البداية - أى فى الاجتماعات الأولى - ببعض الأحكام بسبب العادة .

إن إمساك الأحكام يرجع إلى أنه لا توجد إجابات صحيحة أو مطلقة عن المعنى أو الجودة . إن بنية هذا الاجتماع تتطلب أسئلة أكثر مما تتطلب إجابات ، فهى تشجع التأملات التى تعتمد على الشاهد ، وتتطلب التفكير فى كيفية تعليم أو تدريس الكتابة استنادا إلى الشاهد ، وتتقضى التفكير فى كيفية تدريس الكتابة استنادا إلى أفكار معقولة ولكنها غير مؤكدة عما يعمل فيه الأطفال وعما يهتمون به .

إن النظر إلى كتابة التلميذ تتيح لنا أن نراه على نحو فريد ، ليس ذلك فحسب بل وتزودنا برؤى غير عادية لحجرة الدراسة ، ونحن عادة نبدأ فى التعلم عن حجرات الدراسة من الملاحظة ، وتوقعات المدرسين ، والأهداف المحددة وهلم جرا ، وأحيانا نتنقل على الأقل إلى النظر إلى عمل التلميذ ، وإذا عكسنا هذا النظام فإننا نضمن أننا سنلقت أولا إلى إنتاج التلميذ وإلى عمل المدرس ، ثم نعود أدرجنا لننظر فى المواد Materials والأفكار والبيداجوجيا وهلم جرا .

(٣) الأسئلة المثارة : هناك ثلاثة أنواع من الأسئلة تثار فى جلسات أو اجتماعات التقييم التضافرى هذه :

(أ) النوع الأول من الأسئلة هو الذى يمكن أن يطرح عن أى موضوع كتبته التلميذ، ومن أمثلة هذه الأسئلة تلك التى تحاول أن تحدد طبيعة التعيين أو الواجب ، وسن الكاتب ، ونوعه (جنسه) وما إذا كان التلميذ أو الطفل قام بهذا العمل وحده أم تلقى مساعدة .

(ب) والمجموعة الثانية من الأسئلة تنشأ على نحو مباشر بدرجة أكبر من الوصف النوعى والمحدد لموضوع أو قطعة معينة، وقد تبرز هذه الأسئلة عمق اندماج القراء فى النص . وكلما ازداد عمق القراءة دل ذلك على نجاح وصرامة عملية التقييم التضافرى وكانت الأسئلة أكثر التصاقا بالنص .

(ج) والتحليل الأعمق لجميع الأسئلة الأخرى التى تنشأ من خلال سيره اجتماعات أو مؤتمرات التقييم التضافرى تندرج فى ثلاث فئات أساسية : التدريس ، والمنهج التعليمى، والتقييم (عن أجناس الكتابة المختلفة والأطفال ككتاب) . وهذه الفئات لها مغزاها لأنها توفر استبصارا وفهما لاهتمامات المشاركين ولجوانب عمل الطفل التى يمكن فحصها أو التى يحتمل فحصها عن طريق استخدام البروتوكول وهذه الفئات تمثل مدى عريضا من الاهتمامات المتفاوتة التى تتناول كثيرا من جوانب النمو المهنى الجاد فى مجال تدريس الكتابة ، وبعبارة أخرى ، يزداد عن طريق ممارسة عقد اجتماعات أو مؤتمرات التقييم التضافرى احتمال قدرة المدرسين على تحديد وبلورة قضايا واهتمامات هامة لهم ، ولها مغزاها بالنسبة لميدان التعليم .

* لا تحسن المدارس التدريس والتعلم بطرق لها معنى نتيجة لأوامر رسمية تفرض عليها من الخارج .

* لا تتغير المدارس لأن عددا قليلا من الأفراد يتغيرون : يتطلب التغيير تضافر جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة .

* تغير المدرسة المتمركز حول المتعلم يتطلب حوارا عميقا مستمرا هادفا بين الزملاء عن دسائق عمل التلميذ وعن التعلم، وهذه هى الطريقة التى تودى إلى تنمية ثقافة متمركزة حول المتعلم ، ومعانى مشتركة ومعايير حياة .

* الأدوات الجديدة الملائمة للسياق والعمليات ضرورية للتغيير الفعال ويحتاج الناس إلى تعلم مهارات جديدة وأدوار جديدة وطرق جديدة تصل وتربط الواحد بالآخر .

* النظرة من الخارج أو وجهة النظر الخارجية هامة فى منظور المدرسة لنفسها . فالمدارس التى تعمل فى عزلة يقل احتمال استمرارها فى التحرك عن المدارس التى تتزامل وتتشارك مع الأخرى . إن المشاركة فى الموارد، والمصادر ، والأفكار ، والكفاحات، والنجاحات مؤثرة جدا وفعالة .

وبينما كنا نلتقى ونجتمع حول هذه المسائل فى ساوذن من Southern Maine كان دافيد جرين David Green وهو عضو سابق فى تفتيش صاحبة الجلالة فى بريطانيا Her Majesty's Inspectorate in Great Britian يعمل مع مكتب نيويورك للتربية مع السياق الأمريكى، ولقيت أفكار جرين عن معرفة المدارس معرفة جيدة نتيجة البحث والاستقصاء فى التدريس والتعلم ونموذج المراجعة على يد فريق زائر قبولاً وحماساً وبدأت هيئة العاملين بمشروع المشاركة والمربون من أعضاء المناطق التعليمية فى مناقشة طرق لاستيعاب هذه الأفكار فى نموذج مناسب لسياقنا .

عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة

لقد قضى الأعضاء المشاركون العام الدراسى ١٩٩٤ - ١٩٩٥ فى تنمية عملية مولدة متكررة تساعد المدارس على تركيز جهودها التحسينية على التدريس والتعلم أثناء تنمية ثقافة أشمل والقدرة على الحفاظ على العمل والاستمرار فيه . ولقد أسفر هذا عن ثلاثة عناصر أساسية لتصميم هذه المراجعة :

- (١) مجموعة من المبادئ المشتركة .
- (٢) أدوات العملية والبحث تتلاءم مع السياق الفريد لكل مدرسة .
- (٣) شبكة من الأصدقاء النقاد .

مبادئ مشتركة

فى اجتماع فى أكتوبر سنة ١٩٩٤ ضم أعضاء من مشروع المشاركة مهتمين بمفهوم عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة ، توصل حوالى ٨٠ فرداً من مدرسى رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية ومن مدرسى الجامعة ومن الإداريين والآباء والطلاب وأعضاء المجتمع المحلى إلى تحديد مجموعة من المبادئ للمدارس المتمركزة حول المتعلم وهذه المبادئ العريضة الثلاثة شكلت أساس عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة والمشاركة فيها (انظر الشكل ٨-٢) .

ولقد التزمت المدارس المشاركة باستخدام هذه المبادئ لتوجيه بحثهما وتخطيطهما، واستخدمت الفرق الزائرة هذه المبادئ لتركز وتنظم مراجعتها للتدريس والتعلم فى المدرسة . ولقد مكنت هذه المبادئ المشتركة المدرسين من أن يشتركوا فى لغة واحدة وتوجه واحد نحو التدريس والتعلم يوفر فرصا لتفكير أعمق وتعلم أخصب عن الحياة التعليمية للأطفال .

أدوات العملية والبحث

بدأ فريق تقويم يتألف من حوالى ١٢ من المتطوعين فى تنمية وتطوير عملية التنفيذ ، وفريق الإعداد والتصميم هذا كافح مع الحاجة لتنمية عملية مستمرة بدرجة من الاطراد تنمى الفهم والتضافر وتقدر وتراعى الحاجة للتكيف والمواءمة المحلية اعتمادا على سياق كل مدرسة وظروفها .

وبعد عدة مسودات ، تحققت عملية اندماج المدرسة ، وبعد موافقة مبدئية من المدرسة ككل على المشاركة ، قامت كل مدرسة بتنمية وتطوير سؤال محورى مع خطة لبحثه مصاحبة له والتزام بأفعال وتصرفات تستند إلى هذا البحث والاستقصاء ، وتقويم لعملهم ، ونشر لما تعلموه ليصل إلى مجتمعاتهم ، ولقد حددت كل مدرسة فريق تنسيق (والذى قد يكون هيئة أو لجنة موجودة مثل فريق تحسين المدرسة ، يضم مدرسين وإداريين ، وهيئة مساندة ، ووالد واحد على الأقل أو عضو من المجتمع المحلى ، وطلاب إذا كان ذلك ملائما لتيسير عملهم المدرسى وتوثيقه (انظر الشكل ٨-٢) وفيما يأتى نصف عناصر عملية البحث والاستقصاء .

أسئلة تركيزية :

إن فريق التنسيق بالمدرسة وهيئة العاملين بها يحددون السؤال الجوهرى والذى يوجه ويرشد تقييمهم لأنفسهم بالنسبة لسنة معينة مع المبادئ المتمركزة حول المتعلم ، وهذا السؤال ينشأ من عمل المدرسة المستمر ويتبلور ويطور من حوار أعضاء هيئة التدريس المكثف عن ما هو مركزى فى عملهم عند هذه النقطة فى الزمان ، وعلى سبيل المثال كان السؤال المحورى فى مدرسة : كيف يقود تقييمنا التعليم ويطوره؟ وسؤال آخر : «كيف يتقف ويرشد تأمل التلميذ وتفكيره ممارستنا؟» .



الشكل (٨-١)

مبادئ مشاركة، ساوثرن مين، التي تراعى فى المدارس المتمركزة حول المتعلم

تعتقد هذه الشراكة أن المدرسة مركز للتدريس والتعلم حيث يندمج التلاميذ والمدرسون على نحو نشط فى التعلم .

المحور الأكاديمى

لدى المدرسة محور أكاديمى واضح تركز عليه اختياره المدرسون اختيارا مناسباً من مدى من الإستراتيجيات لتنمية تعلم التلميذ ، وتتوافر مجموعة جوهرية من المهارات ومعرفة أساسية يحصلها جميع التلاميذ ، ويمكن أن يصوغها المدرسون والتلاميذ والآباء وأعضاء المجتمع المحلى صياغة واضحة ، ويستطع جميع المدرسين والتلاميذ أن يجيبوا على السؤالين « ماذا نعمل » ولماذا نعمله ؟

التقييم والمساءلة

تعتبر المدرسة نفسها مسئولة عن ضمان أن يظهر جميع التلاميذ ويبرهنوا على تحقيق معايير القراءة والكتابة والتعلم الجيد فى جميع مجالات المعرفة . إنها تنظم نفسها وتعيد هذا التنظيم وفقاً لذلك ، وتستخدم الصيغ الملائمة من التقييم التى تعكس معايير عالية معلنة للتعلم لتوثيق تقدم التلميذ وتحصيله وتستخدم المدرسة ميكانيزمات متعددة لتقديم تقارير متكررة ومعلنة للآباء والتلاميذ ، والمجتمع المحلى عن مدى إجادتها فى الوفاء بالنواتج المحددة والمقررة .

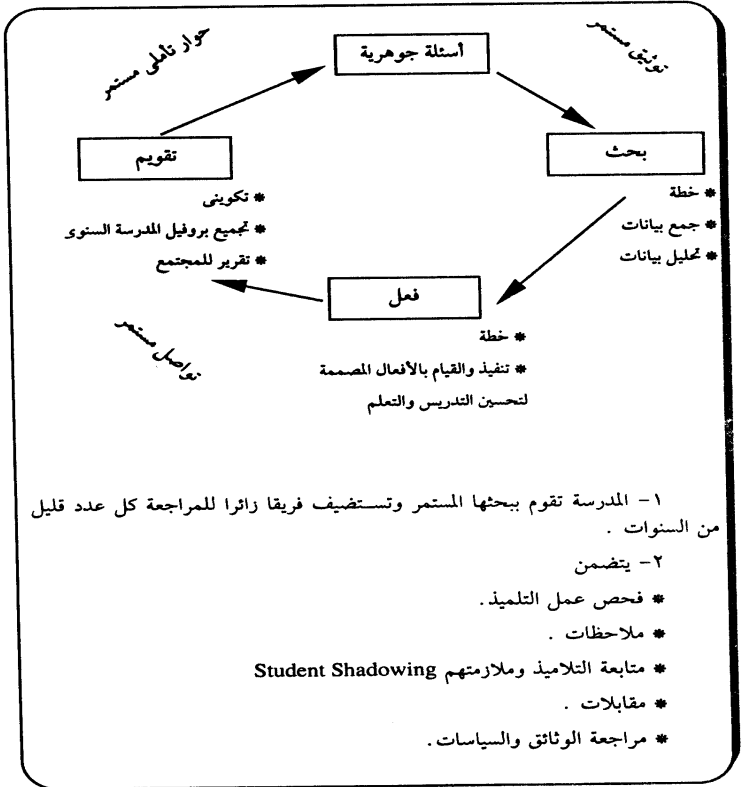
المجتمع

ثمة إحساس بالمجتمع يتغلغل فى المدرسة ويشيع ، فالآباء والمدرسون والتلاميذ والأعضاء الآخرون فى المجتمع المحلى للمدرسة شركاء فى التعلم ويعاملون جميعهم بكرامة وب تقدير واحترام ويشجعون ويساندون فى غمومهم وارتقايتهم .



الشكل (٢-٨)

تقييم ذاتي مستمر لتحسين التدريس والتعلم



تكملة الشكل (٢-٨)

٣- بروفيل المدرسة السنوى وثيقة تستغرق ما بين خمس إلى ست صفحات تلخص معلومات أساسية عن خلفية المدرسة ورسالتها ، ونواتج التعلم ، والتقدم نحو تحقيق الرسالة / النواتج ومبادئ التمرکز حول التعلم الخاصة بمشروع المشاركة والخطوات التالية .

٤- تنمی كل مدرسة وتطور طرق تقديم تقاريرها عن تقدمها للمجتمع المحلي .

٥- يمكن استخدام أدوات وعمليات مثل بروتوكول التضافر المدرسی

Colloabortive School Protocol , Tunning Protocol

Colloabortive Assessment Confrence and, Descriptive Reviv of Work

كموضوعات ملائمة للحوارات التي تركز على التدريس والتعلم .

خطة البحث :

تقوم كل مدرسة استنادا إلى سؤالها المحوری بوضع خطة بحث ، وتحدد الطريقة التي ستجمع بها البيانات وتحليلها للإجابة على السؤال الذي طرحته وكيف تنعكس المبادئ المتمركزة حول المتعلم **Learner Centered Principles** في المدرسة وتستخدم المدارس أدوات متنوعة لذلك على أن تلائم محور عملها مثل :

* فحص عمل التلميذ باستخدام العمليات **Processes** والبروتوكولات **Proto-cols** مثل المراجعة الوصفية **Descriptive Review** .

* ملاحظات حجرة الدراسة .

* متابعة التلميذ **Student Shadowing** (أى مصاحبة تلميذ مرشد خلال يومه الدراسي) .

* مقابلات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس والآباء ، والتلاميذ وأعضاء من المجتمع المحلي .

* مراجعة وفحص بيانات أداء التلميذ والوثائق ، والسياسات .

* مراجعة يقوم بها فريق زائر (سنصف ذلك في الجزء التالي) .



وسوف تتغير خطط البحث مع تقدم العمل ، ولكن الخطة المبدئية تفيد وتعمل خريطة لعملية البحث خلال السنة كلها .

الفعل Action :

ومع جمع المدارس للبيانات التي تتعلق بمبادئ التمرکز حول المتعلم ، والتي تتصل بالسؤال المحوری تستطيع أن تتخذ قرارات عن التدريس تقوم على فهم راسخ للخبرات التربوية للأطفال ، وهذه الافعال متطورة وتجدل Intertwined مع عملية البحث . وقد تتخذ صيغة تعديلات صغيرة في الممارسة التدريسية أو قرارات أكبر عن البرامج والممارسات عبر المدرسة كلها .

التقويم والنشر Evaluation and Dissemination خلال عملية البحث كلها وأثناء العمل والفعل تندمج المدرسة في تقويم عملها ، وهذا التقويم يرشد عملية التطوير داخل المدرسة ويفيد كأداة للتواصل مع مجتمع المدرسة الاغرض . وقد يتخذ هذا صيغا متنوعة مثل رسائل الاخبار Newsletters والتقارير ، واجتماعات الآباء ، وعروض تليفزيونية .

وبالإضافة إلى ذلك فإن كل مدرسة تقوم بتقويم تجميعي عن طريق بروفيل مستوى للمدرسة يعرض على جماهير أو نظارة من داخل المدرسة ومن خارجها ، وأثناء استمرار وتطوير عملية التقييم الذاتي للمدرسة ، فإن وضع وتطوير البروفايل السنوي يساعد المدرسة على أن تتوقف وتقيم ما لديها عن تقدمها وتأمل وتفكر فيما حدث في العام الماضي في تحسين التدريس والتعلم ، وتفكر في الخطوات التالية ، وبروفيل المدرسة تقرير سنوي مختصر يستغرق ما بين خمس إلى ست صفحات ويضم :

* معلومات أساسية عن خلفية المدرسة مثل الموقع ومدى الصفوف التي تضمها وأعداد التلاميذ والمدرسين والخصائص الأخرى ذات المغزى والأهمية للمدرسة ومجتمعها:

* رؤية المدرسة ونواتج المتعلم .

* وصف لعمل المدرسة وتقدمها فيما يتعلق بالسؤال الجوهری ومبادئ التمرکز حول المتعلم في مشروع المشاركة SMP وتحصيل التلميذ .



شبكة من الأصدقاء النقاد،

نتيجة لإدراك تعقد المهمة وضع وطور فريق التصميم ميكنزمات مساندة عديدة للمدارس المشاركة فى هذا المشروع SMP/SQRI بما فى ذلك أسبوع مكثف من العمل صيفا وشبكة من الأصدقاء النقاد .

وهذا المعهد الصيفى يزود المدرسة وأعضاء الفريق الزائر بمراجعة لمبادرة جودة المدرسة SQRI ، وفرص لفحص المبادئ المتمركزة حول المتعلم ، وممارسات استخدام طرق وأدوات البحث المختلفة ويوفر وقتا لفريق التخطيط . وميسرو المعهد مدرسون وإداريون على نحو نشط فى تطوير عملية مبادرة مراجعة جودة المدرسة SQRI ولعبوا أدوارا قيادية فى المدارس وفى فريق المراجعة الزائر .

وأثناء الأيام القليلة الأولى ، يندمج كل فرد فى نفس الأنشطة معا : يبحثون عن الشاهد والدليل المتعلق بمبادئ التمركز حول المتعلم وذلك من خلال وصف يوم نمطى من أيام تلاميذ المدرسة الثانوية ، والمشاركة فى محاكاة ثقافية حيث ينبغى على الملاحظين أن يحاولوا التوصل إلى « قواعد » ثقافة غير مألوفة ، والقيام بملاحظات لمواقف عامة معلنة Public Settings ، وعن طريق تصوير بالفيديو لأجزاء من حجرة الدراسة ، وتطوير أسئلة والقيام بمقابلات شخصية وفحص عمل التلميذ عن طريق البروتوكولات المختلفة، وفى النصف الثانى من برنامج المعهد ، تنقسم فرق المدرسة وفرق الزائرين لكى يعملوا، تخطيطا محددا وتنوعيا لأدوارهم المستقبلية .

وفى نفس الوقت وهم يتعلمون ويشاركون فى عمليات البحث ، يشكل المشاركون مجتمعا من الأصدقاء النقاد ذوى التزام قوى وثقة ، وأثناء السنة ، ينمو هذا المجتمع مع مشاركة فرق المدرسة فى عمله ، ومع حل المشكلات معا ومع الاستمرار فى الممارسة باستخدام أدوات البحث الجديدة فى اجتماعات فى فترة بعد الظهر لمدة تراوحت ما بين ٤ و ٦ أسابيع ، ويحضر هذه الاجتماعات أعضاء الفرق الزائرة كلما كان ذلك مناسباً وبالإضافة إلى ذلك ، فإن مدرسين من المدارس القائدة يخدمون كأعضاء فى الفرق الزائرة للمدارس الأخرى . وقوة وسلامة هذه الارتباطات تمكن المدرسين من اقتسام النجاحات والإخفاقات فى حجرات دراستهم . وهذا الحوار الأمين يوفر فرص تعلم الأطفال .



وهيئة العاملين فى مشروع سودرن مين SMP توفر مساندة مستمرة لكل مدرسة ، بما فى ذلك الزيارات المنتظمة وطرح الاسئلة ، وتوفير تغذية راجعة واقتراح المصادر والموارد والاستجابة لحاجات المدارس المحددة .

مراجعة الفريق الزائر

توفر مراجعة الفريق الزائر للمدرسة وتزودها بفرصة لتلقى التغذية الراجعة الناقدة على خبرة تعلم تلاميذها . وتقوم المدارس المتضمنة فى هذه العملية بالإفادة من مراجعة فريق زائر كجزء من خططها البحثية كل عدد قليل من السنوات ، ولقد طلبت المدارس الأربع الرائدة فى تجربة المشروع المراجعة عام ١٩٩٥ - ١٩٩٦ .

وقامت هيئة العاملين بالمشاركة بالتعاون فى تشكيل الفرق الزائرة المؤلفة من مربين (مدرسين ، وإداريين ، وإخصائين) ، وهيئة عاملين مساندة وحيشا أمكن تضم والدا واحدا أو عضوا يمثل المجتمع المحلى . ولكل فريق رئيس أو رئيسان بالتعاون ويتوقف هذا على كيفية اختيار القادة لتعريف مسئوليات تيسير العملية وإداراتها . ويتوقف حجم الفريق على حجم المدرسة ، ويتطابق بروفيال الفريق مع السؤال المحورى الذى تطرحه المدرسة بأكبر قدر ممكن .

وينتق الفريق الزائر أسبوعا يفحص التدريس والتعلم فى المدرسة من خلال ملازمة التلميذ (تتبع تلميذ لمدة يوم) ، وملاحظات حجرة الدراسة ، ومقابلات المدرس ، والتلاميذ والآباء والاعضاء الآخرين فى مجتمع المدرسة ، وفحص عمل التلميذ . والجدول الدقيق للأنشطة يتم وضعه على يد فريق منسق بالمدرسة ويختلف من مدرسة إلى أخرى وقد يبدأ الأسبوع فى أى يوم ، ولقد بدأت ثلاث مراجعات من الأربعة فى السنة الأولى يوم الخميس .

وفى نهاية كل يوم ، يجتمع الفريق الزائر ليعالجوا ما تعلموه فى ذلك اليوم ويتعمق فهم الفريق للمدرسة مع كل يوم تال مع تدرج الأنماط والقيمات والاسئلة من حيث الوضوح والتبلور ، وينظم جمع البيانات والتحليل وكتابة التقارير حول المبادئ المتمركزة حول المتعلم والسؤال المحورى للمدرسة .

وما أن يحل اليوم الرابع إلا ويكون الفريق جاهزا لكى يبدأ فى كتابة مسودة التقرير للمدرسة ، ويصف الفريق الشاهد والدليل وأمثلة المبادئ والسؤال المحورى وهى



تطبق وتراعى وتعمل عملها وتتولد نتائج / وبيانات Statements من هذه أى يستخلصون النتائج وما يعرضونه من أفكار وهم لا يقدمون عن قصد توصيات : وإنما بدلا من ذلك يطرحون أسئلة انبثقت ونتجت عن عملية المراجعة لكى تنظر فيها المدرسة وتعرض خلاصة التقرير وأبرز نقاطه شفويا على جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين وغيرهم ممن تدعوهم المدرسة للاجتماع فى اليوم الخامس وبعد تقرير تحريرى نهائى على يد الفريق ، ولى ذلك مناقشة أعضاء هيئة التدريس بعد أسابيع قليلة من الزيارة . وفى الجزء التالى سوف نصف بإيجاز مراجعة الفريق الزائر الاستطلاعية .

مبادرة مراجعة جودة مدرسة أوشن فيو

إن مدرسة أوشن فيو الثانوية (OVHSI) مدرسة شاملة تضم الصفوف من التاسع إلى ١٢ وبها ٧٢ عضو هيئة تدريس يدرسون ما يقرب من ألف تلميذ وهى المدرسة الوحيدة فى هذه المنطقة وبها أعضاء هيئة تدريس ذوو خبرة وهى منظمة على أساس مجالات المحتوى ، وقد بدأت المدرسة فى فحص إستراتيجيات التدريس المختلفة بما فى ذلك المهارات الأساسية Critical Skills ، ولقد أشركت الطلاب بحيث يكون لهم صوت فى اتخاذ القرارات وعملت على أساس روابط أعظم مع المجتمع المحلى .

تطوير خطة البحث Development of the Inquiry Plan ولقد بدأت قوة الدفع فى خطة البحث فى هذه المدرسة فى العام الدراسى ١٩٩٥ - ١٩٩٦ وقبل ذلك بسنة وخلال السنة الدراسية ١٩٩٤ - ١٩٩٥ تعاونت هيئة التدريس بالكلية لكى تتحد وتتميز ستة معتقدات مشتركة للتعليم الفعال .

- ١- نحن نحترم التنوع فى أساليب التعلم والتدريس .
- ٢- احترام أنفسنا والآخرين جوهرى .
- ٣- من الأمور الهامة توفير بيئة آمنة فيزيقيا وفكريا وانفعاليا .
- ٤- تتطلب التربية والتعليم المتصافى بين أعضاء الهيئة التدريسية والتلاميذ والآباء والمجتمع المحلى .
- ٥- التعلم يتطلب مشاركة ، وضبطا ذاتيا Self-discipline وعملا شاقا حسب الاستعداد .

٦- الفضول الفكرى والمخاطرة تحافظ على عملية التعلم وتؤدى إلى استمرارها .



ولقد شعر أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدرسة أن المعتقدات المشتركة قدمت مفردات ولغة مشتركة ومثالا جادا للتعاون والتضافر بين أعضاء هيئة العاملين ، غير أن التثبت من صحة وصدق هذه المعتقدات فى حجرة الدراسة مثل مشكلة . لقد نظرت المدرسة إلى مبادرة مراجعة الجودة SQRI باعتبارها وسيلة لبحث صدق هذه المعتقدات وأثناء الدراسة بالمعهد الصيفى اتفقت المدرسة على الصياغة الأخيرة لسؤالها المحورى وهو : « كيف تبدو وتظهر معتقداتنا المشتركة عن التعلم الفعال فى المدرسة » .

خطة البحث - دراسة ذاتية - Self - Study The Inquiry Plan

من الناحية التنظيمية بدأ العمل فى هذه المدرسة OVHS بفريق التحسين School Improvement Team (SIT) وعلى أساس المعلومات المستقاة من المعهد الصيفى ، قامت هذه المجموعة من المدرسين والتلاميذ والإداريين والآباء بتعيين وتحديد مجموعة أو جماعة أصغر من المدرسين والإداريين والتلاميذ وأحد الآباء لكى ينسقوا بين الجهود على مستوى المدرسة كلها بحيث يضعون خطة البحث بالمدرسة وينفذونها .

ولقد تضمنت خطة البحث لهذه المدرسة فى البداية سلسلة من الوقائع والأحداث التقييمية بحيث يشارك المدرسون فى الأدوات المختلفة التى تم تعلمها فى المعهد الصيفى ، مثل البروتوكول المختر Tuning Protocol ومؤتمرا أو اجتماع التقييم التضافرى Collaborative Assessment Conference لكى تتبع وتستخدم فى مراجعة الفريق الزائر فى الربيع . ولم تكن الجلسات الأولى للمشاركة والاقتراس ناجحة جدا ، سواء أكان ذلك بالنسبة للانظام فى الحضور أم فى تحريك المدرسة نحو فهم أعمق للسؤال المحورى ، ولقد اعتبر أعضاء هيئة العاملين بالمدرسة هذه الجلسات أو الاجتماعات عملا إضافيا له قيمة محدودة ، وهكذا فإن أساس الزمالة والفهم والتفاهم لم يوضع . ولقد دهش فريق القيادة بالمدرسة عندما وجدوا إقبال المدرسين على تبنى قدر وافر من المعتقدات المشتركة Common Beliefs ولكنهم لاحظوا حاجتهم لتسويق إنفاق المال والوقت فى هذه السبيل .

وقام الفريق القيادى نتيجة تعلمه من هذه الخبرة إلى التوصل إلى إستراتيجية بديلة تركز بدرجة أكبر على تحقيق اندماج المدرسة كلها عن طريق أنشطة مدرسية تشمل المدرسة ، وبدأ هذا بسلسلة من التأملات المكتوبة قام بكتابتها أعضاء هيئة العاملين . وطُلب من المدرسين أن يحضروا تأملاتهم التحريرية أو المكتوبة إلى اجتماع هيئة العاملين يعالج بالتفصيل عمل التلميذ ويتناول التلاميذ أثناء العمل الذى أظهر خصائص تدل على تحقق المعتقدات المشتركة ، وتم اقتسام هذه المشاركة فيها فى مجموعات صغيرة ، ثم جمعت لكى يحللها الفريق القائد .



ولقد اشتملت الرسالة الإخبارية على عدة أمثلة مكتوبة ، والتي أصبحت معروفة SQRI باسكويرى برس أو سكويريل برس The Squirell Press . ولقد وفرت هذه التأملات التحريرية أساسا للمحادثات غير الرسمية بين الزملاء .

وبالإضافة إلى ذلك ، استوعب فريق القيادة عمل جماعة المجتمع المحلي للتوعية بمخاطر المخدرات والكحول ، ودمجت جميع التلاميذ وجميع أعضاء هيئة التدريس فى هذه المدرسة OVHS فى خمس مناقشات حول مائدة مستديرة تنظر وتفحص مناخ المدرسة . والمحادثات التى تركزت على المشتركين رقم ٣ ، ٤ زودت هيئة التدريس بالمدرسة بيانات إضافية عن السؤال المحورى .

مراجعة الفريق الزائر : استضافت المدرسة OVHS فى مارس ١٩٩٦ فريقا زائرا وأنفقت الايام الثلاثة الاولى من المراجعة فى ثلاثة أنشطة أساسية وهى : متابعة التلميذ Student Shadowing كظله ، ومقابلات مع المدرسين والآباء ، ومراجعة وفحص لعمل التلميذ الذى عرض فى معرض أكاديمي، ولقد قضى الفريق اليومين الأخيرين فى القيام بالأجزاء التى لم تنجز من العمل وتجميع التقارير التحريرية والشفوية (انظر الشكل ٨-٣) متابعة التلميذ Student Shadowing : لقد كلف كل عضو من أعضاء الفريق الزائر بمتابعة لصيقة لتلميذ فى اليوم الأول واليوم الثالث من المراجعة والفحص . يقوم التلميذ كمرشد ، ويتتبع كل عضو من أعضاء الفريق الجدول اليومي للتلميذ، ولقد تم اختيار التلاميذ على يد فريق القيادة وأسهم فى ذلك جميع أعضاء الهيئة التدريسية بحيث يمثلون قطاعا عريضا من مجتمع التلاميذ. ولقد أخطر الآباء أو أولياء أمور جميع التلاميذ بمشاركة طفلهم قبيل القيام بهذه المهمة . ولقد استطاع القائمون بالمراجعة والفحص خلال الايام السبعة أن يحققوا إحساسا جيدا بتفاعلات المدرس - التلميذ، وتفاعلات التلاميذ بعضهم مع بعض ويمدى اتساع مجال العمل المتوقع من التلاميذ ومدى تعقده .

وأتاح زيارات حجرات الدراسة لهؤلاء المراجعين والفاحصين أن ينظروا فى عمل التلميذ ، ويلاحظوا التلاميذ وهم يعملون فى سياقات المدرسة الحقيقية، ولقد كانت الزيارات فى البداية غير متجذرة فى الواقع ، ولكن سرعان ما أصبح التلاميذ والمراجعون الفاحصون والمدرسون فى وثام الواحد مع الآخر . ولم يستخدم المراجعون والفاحصون أى بروتوكول معين أثناء هذا الوقت ، ولم يوجد ملاحظون صامتون Silent Observers ، لقد تحدثوا خلال اليومين مع التلاميذ عن عملهم وخبراتهم . ولقد طلب المراجعون الفاحصون على نحو متسق من التلاميذ وسألوهم عما كانوا يعملون ولماذا

ولقد أتاحَت المقابلات الشخصية التي تم إجراؤها مع المدرسين في حِجرات دراستهم الفرصة لمناقشة عمل التلميذ، وهذه الفرصة على أية حال كانت محدودة لضيق الوقت وبسبب العمل الاختياري . في معظم الحالات اختار المدرسون أن يعرضوا على الحوايط أعمال التلاميذ النموذجية . . كما هو الحال في التابعة للصفة للتلميذ ، فإن وقت المشاركة واقتسام عمل التلميذ لم يكن « نظاميا » Formalized . ومع ذلك فإن المعلومات المستقاة من المدرسين والآراء تمت مساندها بأمثلة من عمل التلميذ وتركت انطباعات قوية عند فريق المراجعة والفحص . وساندت تعليقات المدرسين واستبصاراتهم مع ما يدعمها من عمل التلميذ وأصلت المحادثات وأضافت إلى فهم التدريس والتعلم بالمدرسة . واستنادا إلى التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة OVHS ومن فريق المراجعة والفحص ، سوف تركز مراجعات الفريق الزائر المستقبلية على عمل التلميذ وتجعله المحور الرئيسي للمقابلات الشخصية مع المدرسين .

فحص عمل التلميذ Exploring Student Work

وقد أنفقت فترة ما بعد الظهر في اليوم الثاني في معرض أكاديمي ، وهو مصمم بقصد عرض حصيلة عمل التلميذ في نفس وقت اجتماعات الأب بالمدرس . وقد اختار بعض المدرسين أن يعرضوا مدى متنوعا كاملا من عمل التلميذ؛ لأن الأغلبية رأت أن تعرض نماذج « أي المنتجات التامة » وهكذا وفرت استبصارا محدودا لفريق المراجعة والفحص بمدى الجودة والتنوعية أو بعملية التعلم التي وراء هذا العمل . وفحص ومراجعة المعرض الأكاديمي زودت الفريق الزائر ببعض الاستبصارات الإضافية عن توقعات التلميذ في المدرسة ، وفي بعض الحالات دارت حوارات بناءة بين التلاميذ والمدرسين والمراجعين أو الفاحصين وفي إحدى الحالات شرح تلميذ بورتفوليو اللغة الإنجليزية على أساس مشروع المعايير الجديدة New Standards Project ، ولقد شعر فريق المراجعة والفحص أن ملاحظات عمل التلميذ ومناقشاته في السياق أثناء ملازمته ومتابعته ، ومقابلات المدرس برهنت على أنها قيمة بدرجة أكبر من عرض الإنتاج خارج السياق في معرض أكاديمي .

التحليل وتقديم تقرير Analysis and Reporting

لقد أنفق اليومان الأخيران للمء الفجوات - زيارات ، مقابلات شخصية ، ملاحظة غير المدرسة ، وكانت القوة الدافعة وراء العمل في هذين اليومين ناشئة عن جلسات تحليل البيانات التي عقدت في نهاية كل يوم من الأيام الثلاثة الأولى ، وفي



مهمة يصعب القيام بها ، اجتهد الفريق ليتوصل إلى معنى لحجم البيانات الضخم الناتج عن ملازمة التلميذ ومتابعته ، ومراجعة وفحص عمله وعن المقابلات الشخصية ومن خلال غربة الشواهد وتنقيتها ، بدأت الأنماط فى الظهور لتفحص بعق أكبر وثقة أعظم وهى أنماط تدعت فى الأيام التالية أو استبعدت ، وفى نهاية اليوم الثالث انتقل الفريق إلى فندق حيث عملوا ساعات طويلة بالليل لكى يبلوروا نتائجهم وأسئلتهم وانقسموا إلى أزواج ليكتب كل زوج جزءا من التقرير الذى تضمن مساندة الشاهد والدليل وأمثلة من البيانات .

وبعد ظهيرة اليوم الأخير ، اجتمعت هيئة التدريس كلها فى مكتبة المدرسة ليستمعوا إلى عرض لنتائج الفريق الزائر . ولقد عرض الفريق مجموعة من النتائج ترتبط بالمبادئ الثلاثة المتمركزة حول المتعلم لمشروع « سودرن مين » للمشاركة والمعتقدات الستة المشتركة لمدرسة أوغن فى الثانوية . والقضايا التى تضمنها التقرير صيغت خالية من الأحكام القيمة واستندت إلى المقابلات الشخصية والملاحظات والمواد التى أنتجها التلاميذ . وتضمن الجزء الأخير من العرض سلسلة من الأسئلة عن المدرسة والتعلم . لم تكن هذه الأسئلة مقترحات فى صيغة أسئلة وإنما تمثل اهتمامات وأسئلة نشأت عن التأملات المشتركة لفريق المراجعة والفحص الزائر .

وفيما يأتى أمثلة مختصرة من هذه القضايا بالإضافة إلى أمثلة للأسئلة التى طرحها الفريق الزائر على هذه المدرسة :

* إن الأغلبية الساحقة لتلاميذ هذه المدرسة OVHS قررت أنه يتوافر على الأقل راشد واحد يستطيعون أن يلجأوا إليه طلبا للمساعدة .

ومن أقوالهم « إذا كان لدى مشكلة أستطيع أن أرى ... أو ... » وبعض المدرسين يريدون أن يتركوا حجرة الدراسة بأسرع ما يمكن .

- «المدرسون عظام . لقد ذهب للقاء المدرسة س. وقت الغداء ، فوضعت الشطيرة التى فى يدها فى الطبق وتحديث معى ٢٠ دقيقة » .

* فى المقررات الدراسية المتقدمة Advanced Placement (AP) Courses استطاع المدرسون والتلاميذ أن يحددوا بوضوح المعرفة والمهارات المتوقع أن يلم بها التلاميذ .

- «نحن نعرف ما يتوقع منا معرفته ، ومتحمسين لتعلمه» (تلميذ) .



- «المقررات المتقدمة (AP) هي المجال الوحيد الذي نعرف فيه أننا محاسبون ومستولون عنه» (مدرس) .

* في مراحل المقررات الدراسية من المستوى الثانى إلى الرابع تتفاوت قدرات المدرسين والتلاميذ فى التحديد الواضح للمعرفة والمهارات المطلوب تعلمها فتفاوتا كبيرا .

- « لا أعرف ما الشيء الآخر الذى على تعلمه من هذا الفصل إلى جانب الحقائق » (تلميذ) .

- تلميذ « لا أعتقد أنك قدرت موضوعى على نحو صحيح . لقد أعدت كتابته خمس مرات وحصلت على نفس التقدير (الدرجة) . ما معنى كلمة « غامض »؟ » (المدرس: حاول مرة أخرى ، يحتمل أن تحصل على تقرير أحسن) .

* هناك شواهد على أن هذه المدرسة تحاول توسيع وتمديد الميكنزمات المستخدمة فى تقارير تقدم التلاميذ التى ترسلها إلى الآباء وإلى المجتمع المحلى .

- «أطلب الآباء على التليفون بانتظام إنهم يحبون أن يعرفوا ، والطريقة الوحيدة التى أضمن بها أن يعرفوا عمل طفلهم أن أتصل بهم » . (مدرس) .

- إن المعرض الأكاديمى طريقة لإظهار وعرض العمل الذى يقوم به التلاميذ على الآباء والمجتمع المحلى .

- واجتماع الأب - والمدرس الإضافى فى الربيع محاولة لتقديم معلومات أكثر عن تقدم التلميذ .

ولقد أعد الفريق الزائر وله رئاسة مشتركة تقريراً مكتوباً للمدرسة أثناء الأسبوع التالى ، وعاد أعضاء الفريق بعد أسبوعين إلى المدرسة لمناقشة التقرير .

وفى الأسابيع والشهور التى تلت الزيارة قام أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بمناقشة حامية لبعض النتائج التى توصل إليها الفريق ، وما أثار اهتمامهم على وجه الخصوص تعريف « التعلم المتمركز حول التلميذ » Student - Centered learning وكيف ينمى المدرسون ويحسنون ويحققون هذا المثل الأعلى - ولقد لاحظ الفريق الزائر أن أسلوب التدريس الشائع « أسلوب يوجهه المدرس مع أمثلة قليلة لتعلم متمركز حول التلميذ ، أو الاندماج فى التعلم بوضع اليد hands - on » وهذه النتيجة ناقضت انطباع المدرسة عن ممارستها ودفعت أعضاء هيئة التدريس لإعادة النظر فى طريقتهم فى الكتابة التأملية السابقة earlier reflective writing .



ولقد أصبح السؤال المحورى للمدرسة عام ١٩٩٦ - ١٩٩٧ « ما هو التعلم المتمركز حول التلميذ فى هذه المدرسة ؟ » . . استنادا إلى هذا السؤال المحورى تبنت المدرسة إقامة سلسلة من المناظرات والندوات ومجموعات الدرس ، وإجراء مجموعة من فحوص وبحوث لعمل التلميذ ، ومن العروض اشترك فيها المدرسون والإدارة ، والآباء والتلاميذ بغية فهم أفضل للتعلم المتمركز حول التلميذ ، والعمل على أن تتسق الممارسة مع ما يثمنونه ويقدرونه على نحو صريح واضح .

تأمل - نظرة إلى الوراء وإلى الأمام ، التحديات

إن عمل مدرسة أو شن فئو ومدارس التجربة الاستطلاعية الأخرى أكد وأثبت قوة عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة SQRI فى مساعدة المدارس على أن تمحور جهودها فى تحسين التدريس والتعلم وأن تنمى ثقافة تتمركز حول المتعلم والمساءلة داخل المدارس وبينها وساعدت أيضا على تمييز وتحديد عدة تحديات هامة :

- (١) النظر إلى عمل التلميذ كعمل صعب على نحو مستمر .
- (٢) تحتاج المدارس أن تنمى طرقا أكثر فاعلية وذات معنى لتوثيق تحصيل التلميذ ومراقبته وتقديم تقرير عنه .
- (٣) المشاركة Parenership تحتاج أن تحافظ على استمرار الزخم والتدفق والمساندة لهذه المدارس بينما تنشر هذه الأفكار عبر المشاركة .

التوكيدات

إن المدارس المندمجة فى العملية الاستطلاعية « المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة » SMP School Quality Review Initiative لاحظت أن عملية المراجعة هذه أجبرتها على أن توجه جميع جهودها فى التحسين نحو سؤالها المحورى والمبادئ المتمركزة حول المتعلم ، ولم تعد تقوم بمشروعات عديدة غير مترابطة .

ويرجع نجاح المراجعة SQRI إلى عدة خصائص تأكدت وثبتت فى التجربة الاستطلاعية .

- (١) التكامل .
- (٢) الملكية Ownership .
- (٣) المساندة .



وفى بداية المبادرة رأى كثير من رجال المدرسة هذه العملية SQRI باعتبارها تجديدا آخر واستحدثا إضافيا يزيد عبء العمل . ولقد كان مقصد هيئة المراجعة الصريح والواضح ألا يكون هذا تدخلا سبى الحظ سرعان ما يحل محله تجديد آخر ينحى جانبا ، ولكنه طريقة للمدارس لكى تحقق التكامل وتبلور وترتكز ما كانوا يقومون به من قبل وأن تحدد كيف يسهم هذا فى - أو لا يسهم فى - المحور الرئيسى للعمل الذى ووفق عليه جماعيا . وبعد سنة تسمع تعليقات مثل «الآن أرى ما يعنى هذا حقيقة - إننا لا نقوم بعبء عمل أكبر ولكننا نعمل على نحو أذكى» .

ومنذ البداية كان أعضاء المشاركة هم المطورون لعملية المراجعة SQRI وأصحابها ومن المحادثات المبذوبة وخلال تصميم العملية وقيادتها ، كان أعضاء هذا المشروع SMP يسألون على نحو مستمر هل لهذا معنى ؟ وهل أضيفت قيمة لعملك المدرسى لتحسين التدريس والتعلم ؟ وهل يمكن الحفاظ على هذا واستمراره فى الحياة اليومية للمدرس؟ ومبادئ التمرکز حول المتعلم وخصائص تصميم المراجعة من حيث الصرامة والمرونة تتيح للمدارس أن تعمل فى إطار مساند بينما تتحد وتعرف محور عملها وأنشطتها . ولقد كان هذا ضروريا وأساسيا للملكية العمل داخل المدارس وللالتزام الجماعى لمجموعة المدارس والأصدقاء النقاد .

وعن طريق المعهد الصيفى والاجتماعات المستمرة التى تحقق تشبيك العمل ، نما المشاركون مهارات بحث جديدة تضافرية وأدوات لتنفيذ خطط المدرس فى البحث ولمساندة شبكة عاملة من الأصدقاء النقاد . وبينما كان فى الإمكان بالنسبة للمدرسة أن تقوم بهذه العملية وحدها ، فإنه من غير المحتمل أن المدرسة لو عملت بمفردها كان يمكن أن تبلغ عمق الفهم الذى تحقق من خلال العمل التضافرى . ولقد طور المشاركون ونموا إحساسا قويا قوامه الثقة والمجتمعية Community وذلك بالعمل انطلاقا من مبادئ مشتركة وإطار عمل مشترك ، ويتدريب فرق المدرسة وأعضاء الفريق الزائر . وتفيد مبادئ التمرکز حول المتعلم وعملية سكويرى SQRI باعتبارها مجموعة من الاتفاقات عن أنواع المدارس التى تحاول أن تصير إليها وأنواع الشواهد والأمثلة التى تتطلع إليها الفرق الزائرة عند مراجعتها للتدريس والتعلم بالمدرسة .

التركيز على عمل التلميذ

لقد قامت المدارس المشاركة في هذا المشروع بعمليات مختلفة لبحث وفحص عمل التلميذ في خططها البحثية المستفيضة ، ولكن هذه العمليات لم تصبح بعد مركزية في هذا البحث . ويستخدم البروتوكول المختمر Tuning Protocol على نحو منظم في معظم المدارس ، ولكنه كثيرا ما يستخدم دون أن يؤسس في أمثلة من عمل التلميذ . وتتمحور حوارات أعضاء هيئة التدريس حول عمل التلميذ هو المعيار في عدد قليل من المدارس الثانوية وأصبح أكثر انتظاما في مدارس أخرى . وفي السنة الثانية حدث تزايد في التركيز على عمل التلميذ ، على نحو غير نظامي وعن طريق استخدام البروتوكولات المتنوعة .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن فحص عمل التلميذ كجزء من مراجعة الفريق الزائر أصبح يشير مشكلة وكما هو الحال في مدرسة أوغن فيو الثانوية Academic Fair at Ocean View High School لقد واجهنا مشكلات عديدة تتعلق بمهية العمل الذي نبهته ونفحصه أثناء مراجعات الفريق الزائر ، وكيف ننظر إليه وحين طلب منا أن نختار العمل المناسب من أعمال التلميذ لفحصه ، حلل المدرسون ماهية العمل المناسب ، ثم بدأوا بعد هذا التحليل في جمعه وبدلا من أن يختاروا مدى من العينات ليتعلموا منها ، اختاروا أمثلة مما يريدون أن يعرضوه- نبوءة تحقيق الذات . ولقد شعر كثير من أعضاء الفريق الزائر أيضا أن عمل التلميذ حين يبتعد عن التلاميذ وهم يعملون لا يكون كاشفا ومفصيا ومفصحا مثل فحص عمله في سياق حجرة الدراسة .

ونحن حاليا نعالج هذه المسائل الخلافية عن طريق تغييرين ، فالمدارس التي يعمل فيها فريق زائر بالمراجعة يجمع عمل التلميذ عن طريق شريحة عمودية أو رأسية Ver-tical Slice وفي هذه العملية تقوم مجموعة من التلاميذ كهيئة بجمع جميع المواد التي أنتجوها أثناء يوم مدرسي عادي أو مخطى . وتعرض جميع أعمال التلاميذ هذه على الفريق الزائر دون غريبة أو انتقاء للمواد . وعلى الرغم من أن هذا لا يوفر عمل الذروة أو أحسن الأعمال من كل حجرة دراسية . إلا أنه يكشف عن استبصار بتوقعات المدرسين في الحياة اليومية بطبيعة عمل التلاميذ وجودته .

وفي تحديد ثان ، يتم القيام بمقابلات للتلاميذ والمدرسين باستخدام شواهد من عمل التلميذ وقد يؤدي هذا مرة أخرى إلى فحص قطع تنمذج وتمثل عمل التلميذ . . وستكون أساسا للنقاش والمجادلة ، وهذا التغييران معا سوف يوفران صورة أفضل لخبرة الأطفال التعليمية كما ترى من خلال عملهم . وقد يؤدي هذا في النهاية إلى تعميق فحص المدرسة ذاتها لعمل التلميذ وتأمله والتفكير فيه .



توثيق تحصيل التلميذ ومراقبته وكتابة تقرير عنه

لقد تفاوت نجاح المدارس فى تقديم تقارير عن تحصيل التلميذ وقد بدأ المدرسون داخل المدارس فى سؤال الواحد منهم الآخر أسئلة صعبة عن تعلم التلميذ ومسئولية المدرسين والمدرسة فى مساندة جميع التلاميذ وهذا يتطلب بناء ثقافة مدرسية Culture حيث يقر المدرسون جماعيا بأنهم مسئولون عن تعلم التلاميذ وأنهم مساندون ومدعمون فى المخاطرة التى تتضمن فحص عمل التلميذ فى فصول الآخرين .

وقد برهن التحرك خارج المدرسة على أنه أكثر صعوبة ولقد قامت كل مدرسة مندمجة فى المشروع بعروض علنية وعامة للآباء والمجالس للمدارس ولأعضاء المجتمع المحلى وأحيانا كانت فرص التبادل الحقيقى بين المدارس ومجتمعاتها المحلية حول تحصيل التلميذ محدودة، والمدارس تحاول الآن فحص ما تشارك فيه بحيث تحقق تناولا له معنى وكيف تعمل هذا ونحن نرى بعض الأنشطة التى تحمل على الأمل بما فى ذلك إذاعة عرض أسبوعى فى قنوات تلفزيونية محلية ، ومشاركة متزايدة من الآباء لها معنى فى اللجان المدرسية المتنوعة .

ونحن نعمل أيضا مع مدارس لتحديد وتعريف أنواع المعلومات التى تحتاجها المجتمعات المحلية عن فاعلية المدارس فى مساندة تعلم التلاميذ وتقديمهم ، مما يتعدى المؤشرات المقبولة تقليديا مثل تقديرات الاختبار المقنن، وسبل توصيل هذه المعلومات والانتقال من التفكير فى التواصل والتضاهم مع الآباء عن أطفالهم إلى التواصل مع المجتمع المحلى عن الأداء الجماعى وعن تقدم المدرسة مهمة لم تكتمل بسرعة ولا بسهولة ، ولكنها أصبحت أكثر مركزية ومحورية بين اهتمامات هذه المدارس وما يشغلها .

مساندة مبادرة مراجعة جودة المدرسة وتوسيعها والعمل على استمرارها

Sustaining and Broadening SQRI'S Work

أثناء جلسة تصميم المشروع وفحص توزيع ونشر ما تعلمناه علق أحد أعضاء الجماعة « لا ينبغي أن يكون هذا خاصا بمجموعة صغيرة من المدارس التى هى جزء من مشروع ، وإنما ينبغي أن تكون الطريقة التى يعمل بها المدرس » ونحن نأمل أن يتعلم عدد أكبر من المربين أدوات البحث التضافرى هذه وعملياته وأن يستخدموها لأن هذا سوف يودى إلى أن يصبح عمل التلاميذ محور ومركز جهود إصلاح مدرستنا ، ويصبح جزءا لا يتجزأ من الطريقة التى تعمل بها جميع المدارس عملها . وكان التحدى الذى يواجهها أثناء السنة الدراسية ١٩٩٦ - ١٩٩٧ هو إيجاد نظم للمساندة المتطورة للمدارس

القائدة (وهي المدارس الأربع موضع التجربة الاستطلاعية بالإضافة إلى مدرسة متوسطة انضمت في السنة الثانية) بينما تحقق التكامل بين الأدوات والعمليات الخاصة بالمراجعة SPRI مع عمل المشاركة الأوسع Partnership .

وبعض المبادرات التي قمنا بها لتطوير القدرة على القيام بالبحث والاستقصاء المستند إلى المدرسة عبر المشاركة تضم ما يأتي :

* توفير قنوات مفتوحة متاحة - عند مستويات متعددة - لأدوات وعمليات المراجعة SQRI لجميع المدرسين المشاركين في المشروع . وقد تشارك المدارس عبر مشروع المشاركة في الورش ، ويحضرون اجتماعات التشبيك networking ويرسلون فريقا للمعهد الصيفي .

* مساندة التدريب المدرسي . لقد فحص مشروع المشاركة نماذج التدريب بعدة مدارس وأحد هذه النماذج يفيد من مساعدة مدرب من الخارج يعمل مع جماعة الأصدقاء التقاد لمدرسي الصفوف ٨-١٢ بحيث يركزون على الممارسة ومع الفريق القيادي بالمدرسة . وسوف يرشد العمل ويوجه بالسؤال المحوري للمدرسة .

* خلق تواريخ تعلم Creating learning histories : سوف ترشد المدارس القائمة تنمية تواريخ عملياتها في التغيير ، والخلاصة أن دراسات الحالة التي نتجت عن إجراء المقابلات الشخصية وجمع البيانات سوف تصبح مادة وأدوات للبحث التضافري داخل المدرسة ، وسوف تنشر كجزء من موقع الإنترنت ELM World Wide Web Site .

* بحث للعلاقات والروابط مع الاعتماد Accreditation . إن هذه المدرسة تعمل مع رابطة المدارس والكليات في نيو إنجلاند بحيث تصبح العملية التي تقوم بها المراجعة SQRI هي الدراسة الذاتية التي تكفل لها أن تصبح مدرسة معتمدة عند هذه الرابطة ومؤسساتها .

* تطوير وتنمية تضافر بين عدة مدارس ثانوية تعمل ست مدارس الآن في مشروع المشاركة هذا على بحث الطرق التي تكفل تحقيق تكامل بين العلوم والآداب عبر المنهج كله .

* تنمية سوق إلكتروني للتعلم Developing an Electronic Learning Marketplace بالتعاون مع عضو في المنطقة التعليمية يشارك في هذا المشروع ستقوم مدارس أولد أوركارد بيتش Old Orchard Beach بالتعاون مع قسم الهندسة في «سودرن مين » بحيث تطور موضعا عالميا على الإنترنت World Wide Web Site يضم عينات من



التقييمات ومن المنهج التعليمى وأمثلة من عمل التلميذ وروابط بالتطبيقات المناسبة وموارد الإنترنت، وسوف يساند هذا الموقع المربين والطلاب والآباء وأعضاء المجتمع المحلى فى فحص عمل التلميذ وفى الاندماج فى حوارات تفاعلية عن التدريس والتعلم.

وقبل أن تنفذ فعلا خطط الاستقصاء التى طورتها المدرسة ، والقيام بالمراجعة والفحص من قبل الفريق (الزائر) وداخليا فلنأنا لا نعرف ما إذا كانت جميع المدارس سوف تفيد من النظرة المكثفة لعملها . لقد تعلمنا أن المدارس المتأملة والمحنكة على نحو جيد فى عملها تدفع لفحص بعض الاسئلة الجديدة التى تتحدى التفكير ، وأن المدارس الأقل فى هذا التأمل وفى الحنكة فى جهودها الإصلاحية تجد الخبرة والتغذية الراجعة قيمة بدرجة كبيرة حين تبدأ فى النظر وفحص ممارساتها. وبالتركيز على ما يتعلمه الاطفال، وليس على ما يعمله الكبار تزداد فرص تعلم كل فرد فى مدارسنا .

ملاحظة

اسم المدرسة : أوثن ثيو الثانوية اسم مختلق لمدرسة ثانوية حقيقية وذلك لاحترام خصوصية مجتمع المدرسة .

المراجع

مراجع الباب الثاني



الكتب:

أن التفكير الجديد في التقييم قد أسفر عن نشر عدد كبير من الكتب . والكتب الآتية تتناول أسباب الاهتمام بالتقييم الاصيل من الناحية العلمية وبمادته وبطرقه .

Book:

Alverno College Faculty, **Assessment at Alverno College** (Milwaukee, Wis: Alverno Productions, 1985). This report of a highly developed assessment program for college students is available from Alverno College, 3401S, 39th Street, Milwaukee, WI 53215-4070.

Doug A. Archbald and Fred M. Mewmann, **Beyond Standardized Testing Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School** (Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1988).

Karen L., Ostlund, **Science Process Skills: Assessing Hands-on-Student Performance** (Menlo Park, Ca.: Addison-Wesley Publishing Company, 1992). Hands-on activities to assess students in grades 1 through 6.

Tej Pandey, the Mathematics Assessment Development Team, and the Mathematics Assessment Advisory Committee, **A Sampler of Mathematics Assessment** (Sacramento, Ca.: California Department of Education, 1991).

Walter C, Parker, **Renewing the Social Studies Curriculum** (Alexandria, V.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991). The last chapter considers the place of authentic assessment in the social studies curriculum.

Vito Perrone, ed. **Expanding Student Assessment** (Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development 1991). A collection of essay on many facets of assessment.

Thomas A. Romberg, ed., **Mathematics Assessment and Evaluation: Imperatives for Mathematics Educators** (Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1992).

- Jean Kerr Stenmark, ed., **Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions, and Practical Suggestions** (Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, Inc., 1991).
- Jean Kear Stenmark and the EQUALS Staff of the Assessment Committee of the California Mathematics Council Campaign for Mathematics, **Assessment Alternatives in Mathematics: An Overview of Assessment Techniques that Promote Learning** (Berkeley, Ca.: Lawrence Hall of Science, University of California, 1989).
- Richard J. Stiggins, **Evaluating Students by Classroom Observation: Watching Students Grow** (Washington, D.C.: National Education Association, 1984). An early "how to" book on the design, use, and scoring of performance assessments.
- Jill Bartoli and Morton Botel, **Reading/Learning Disability: An Ecological Approach** (New York: Teachers College Press, 1988). Part III of this book presents the authors' views on "An Ecological Way of Evaluating".
- Cathy Grace and Elizabeth F. Shores, **The Portfolio and Its Use: Developing Developmentally Appropriate Assessment for Young Children** (Little Rock; Ark.: Southern, Association on Children Under Six, 1991).
- Dominic F. Gullo, **Developmentally Appropriate Teaching in Early Childhood: Curriculum, Implementation, Evaluation** (Washington, D.C.: National Education Association, 1991).
- Bill Harp, ed., **Assessment and Evaluation in Whole Language Programs** (Norwood, Mass: Christopher-Gordon Publishers, Inc. 1991).
- Joan L. Herman and Lynn Winters, **Tracking Your School's Success: A Guide to Sensible Evaluation** (Newbury Park, Ca.: Corwin Press, 1992).
- Donald L. Hymes, Ann E. Chafin, and Peggy Gondor, **The Changing Face of Testing and Assessment: Problems and Solutions** (Arlington, Va., American Association of School Administrators, 1991).



Gerald Kulm, ed., **Assessing Higher Order Thinking in Mathematics** (Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science, 1990).

Ruth Mitchell, **Testing for Learning: How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools** (New York: The Free Press, 1992).

Joseph D. Novak and D. Bob Gowin, **Learning How to Learn** (Cambridge University Press, 1984). A comprehensive and readable book on concept maps.

Robert J. Tierney, Mark A. Carter, and Laura E. Desai, **Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom** (Norwood, Mass: Chistopher-Gordon Publishers, Inc., 1991). A practical primer for teachers implementing portfolio assessment in language arts Programs.

المجلات:

Articles on one aspect or another of the authentic assessment movement appear regularly in education journals and newsletters. A few journals have even devoted special issues to assessment. They include the following:

Arithmetic Teacher, February 1992. Look for several articles on the use of alternative assessments in math programs. Write: National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091.

Educational Leadership, April 1989, February 1991, and May 1992. All three issues feature wide-ranging articles on the rationale and implementation of authentic assessment. Write: Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314.

Horace, March 1990. This issue focuses on the subject of performance assessment. Write: The Coalition of Essential Schools, Box 1938, Brown University, Providence, RI 02912.



Language Arts, March 1990 and December 1991. The articles in the first issue all relate to evaluation of language and learning and in the second to literacy evaluation. Write: National Council of English Teachers, 1111 Kenyon Road, Urbana, IL 61801.

Phi Delta Kappan, May 1989. This issue examines testing and assessment from several points of view. Write: Phi Delta Kappan, P.O.Box 789, Bloomington, IN 47402.

Preventing School Failure, Winter 1992. The focus of this issue is “implementing curriculum-based measurement in the schools”. Write: Helen Dwight Reid Education Foundation, 1319 Eighteenth Street, NW, Washington, DC 20036-1802.

Science Scope, March 1992. This issue is filled with practical articles on how to implement authentic assessment in science classrooms. Write: National Science Teachers Association, 1742 Connecticut Ave., NW, Washington, DC 20009.

Social Education, February 1992. See the special section on “student assessment in the social studies”. Write: National Council for the Social Studies, 350 Newark Street, NW, Washington, DC 20016.

Thrust for Educational Leadership, October 1991. This issue is aimed at administrators who are “developing and implementing new forms of student assessment”. Write: Association of California School Administrators, 1575 Old Bayshore Highway, Burlingame, CA 94010.

مصادر أخرى:

A number of research projects, policy groups, coalitions, and networks have coalesced around the growing interest in assessment reform. The three listed below are representative of this trend.

The National Forum on Assessment is a coalition of education, civil rights, and advocacy organizations and institutions that have united to promote national “Criteria for Evaluation of Student Assessment Systems”. For a more information about the criteria or to add your name or organization to the Forum’s growing list of endorsements, contact the:



National Forum on Assessment.
c/o Council of Basic Education
725, 15th Street, NW
Washington, DC 20005.
(202) 347-4171

The New Standards Project is a large-scale, grass-roots effort to define challenging academic standards and to create assessments that reflect those standards. Funded by private foundations, the New Standards Project has already become a force in shaping policy makers' thinking on national student achievement standards and assessments. For more information contact either of the two directors of this project:

Learning Research and Development Center
3939 O'Hara Street, Room 408
Pittsburgh, PA 15260
(412) 624-8319

National Center on Education and the Economy
39 State Street, Suite 500
Rochester, NY 14614
(716) 546-7620

The Portfolio Assessment Clearing House is a network of educators involved in portfolio assessment. The Clearing House publishes a quarterly journal, Portfolio News, that provides members with descriptions of portfolio projects, discussions of general issues of concern in portfolio assessment, and an information exchange. To join the network write to the:

Portfolio Assessment Clearing House
c/o San Dieguito Union High School District
710 Encinitas Boulevard
Encinitas, CA 92024



الباب الثالث

تقويم المدرس

الفصل التاسع:

تقويم المدرس : الماضي والحاضر (*)

- بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:
 - تشرح عوامل القصور في تقويم المدرس وما يترتب عليه من نتائج وهي :
 - محكات تقويمية محدودة وقديمة .
 - قلة المسلمات والقيم المشتركة عن التدريس الجيد .
 - نقص الدقة في الأداء التقويمي .
 - التواصل الهرمي في اتجاه واحد .
 - عدم التمييز بين المدرسين الجدد والقدامى .
 - خيرة الإدارة المحدودة
 - توضح أهمية مناقشة المفاهيم الآتية التي تتعلق بتقييم المعلم .
 - التكويني مقابل التجميعي .
 - تناقضات خطيرة وكيفية حلها .
 - تحديد أغراض تقويم المدرس .
 - تحدد نواحي القصور والظروف التي تعوق تقويم المدرس على نحو فعال .
 - توضح أهم الملامح التاريخية لبحوث التدريس .
 - تشرح النظرة الجديدة للتدريس والتعلم .
 - تبين الشروط اللازمة لتصميم أنظمة تقويم جيدة .
 - توضح مضامين التقويم بالنسبة للجان التقويم المحلية .
 - تشرح الدروس المستفادة من تقويم المدرس وذلك بتوضيح :
 - ارتباط أنظمة التقويم الجديدة برسالة المنطقة التعليمية .
 - أنظمة التقويم الجديدة والنمو المهني عمليات مستمرة .
 - أنظمة التقويم الجديدة تؤكد أهمية نواتج التلميذ .
 - وجوب توفير التزام بتخصيص موارد مناسبة لإنجاح عملية التقويم .



(*) هذا الفصل والفصول التالية يعتمد اعتمادا أساسيا على كتاب دانييلسون وزميله .

إن كثيرا من أنظمة التقويم المستخدمة الآن تم وضعها وتطويرها في أوائل وأواسط السبعينيات من القرن العشرين، وتعكس ما اعتقده المربون عن التدريس في ذلك الوقت وتعتمد الأنظمة أو الأنساق الحالية اعتمادا كبيرا على مجموعة صغيرة من الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة والتي تم توثيقها والتثبت من صلاحيتها من قبيل « كتابه أهداف التعلم على السبورة » «الابتسام للتلاميذ وأنت تحييهم » وهكذا فإن المدرس الذي يتوقع زيارة الوجه لصفه ، أو مدير المدرسة سوف يقوم بجميع ما ينبغي عليه أن يقوم به من هذه الأنماط السلوكية والممارسات بحيث يضع الوجه علامات عليها في قائمة المراجعة التي يستخدمها تدل على قيام المدرس بها أو توافرها فيه .

لقد تولدت ونمت أنظمة التقويم وأنساقه على أساس التصورات التي سادت عن التدريس في السبعينيات ، وكثير منها يستند إلى العمل الذي قامت به في الأصل مادلين هنتر Madeline Hunter (أى التدريس للإتقان 1982 Mastery Teaching) والبحوث التي أجريت على تعلم التلميذ الذي صاحب هذه الأنساق اعتمدت على مقاييس تحصيل التلميذ المتوافرة وهي اختبارات معيارية المرجع ، واختبارات اختيار من متعدد وتقيس مستوى منخفضا من « المعرفة » ولكن أهداف تحصيل التلميذ قد تطورت لأننا نهتم الآن بتعلم أكثر تعقيدا ، نهتم بحل المشكلات ، وبتطبيق المعرفة على مواقف غير مألوفة وفضلا عن ذلك فإن البحوث التربوية الحديثة ، وخاصة التي أجريت على طبيعة المخ وكيف يتعلم ، جعلت من الواضح أننا نحتاج مداخل جديدة للتدريس ، وبالتالي لوصف التدريس وتقويمه .

وهذا ليس إدانة للنماذج المبكرة ؛ لأنها تمثل أفضل ما عرف في ذلك الوقت والتربية والتعليم كغيرها من المهن تقوم على تصور للممارسة يستند إلى ما تسفر عنه البحوث الجارية ، ومع ترجيح نتائج تلك البحوث لمداخل جديدة فإن على الممارسات البيداغوجية أن تخضع إلى الامام .

وبناء على ذلك ، فإنه بما أن البحث التربوي قد أحرز تقدما خلال ربع القرن الماضى ، فإن الممارسة الصفية تسبغ هذا التقدم وتقتفى خطاه ، وينبغي أن يعكس تقويم

التدريس هذه الأساليب الأحدث . إن محكات التقويم المستخدمة ينبغي أن تمثل أكثر البحوث حداثة ونسج في حاجة إلى العمل مع مضي الزمن على تنقيح ومراجعة تلك المحكات بحيث تعكس النتائج المعاصرة . وعلى سبيل المثال ، قد يطلب من المدرسين أن يبرهنوا على أن تلاميذهم يحصلون على نحو ناجح ويحققون معايير المحتوى التي تنص عليها المنطقة التعليمية أو المحافظة أو الدولة ، أو أنهم يدرسون لتحقيق الفهم (بدلا من مجرد التدريس ، لتحقيق الحفظ الآلى) .

قلة القيم والمسلّمات المشتركة التي تتعلق بالتدريس الجيد

مع تحول مفهوم التعلم ، ومعه مفهوم التدريس على نحو تدريجي من وجهة النظر السلوكية إلى وجهة نظر بنائية بدرجة أكبر Constructivist اتساقا مع نتائج البحوث المعاصرة ، طور كثير من المربين رؤاهم الشخصية عما يعتبر ممارسة تدريسية جيدة . وفي بعض الحالات مال بعض المربين إلى الأخذ بالمداخل الجديدة بدرجة أكبر من مديريهم وموجهيهم ، وفي حالات أخرى كان العكس هو الصحيح . ويتفق المدرسون المجتهدون على تصور للتدريس أكثر تعقيدا مما يظهر في صيغ التقويم .

ولكن المنطقة التعليمية ندر أن تصوغ لغة مشتركة تصف التدريس يمكن أن يتفق عليها كل العاملين بالتدريس فيها . ونظام التقويم في المنطقة التعليمية قد لا يساند الحوار المهنى بين المدرسين والقائمين على الإشراف عليهم وهو حوار يمثل خبرة تعليمية . وترتبط على ذلك فإن المدرسين لا يسعهم إلا أن يخمنوا القيم والمسلّمات التي سوف يحكم على التدريس الجيد على أساسها أو في ضوءها .

نقص الدقة في الأداء التقويمي

إن معظم أنساق التقويم تعتمد على مقياس ثنائي من قبيل مرض Satisfactory ويحتاج تحسينا needs improvement . ولقد حاولت أنظمة أخرى أن تستخدم مقاييس تقدير متدرجة Rating Scales تتدرج من ١ إلى ٤ مستويات مثل : منخفض ، ومتوسط ، وعال أو يتطلب تحسينا «ومرض ، ممتاز أو «نادرا» متكررا ، دائما» أو ما شابه ذلك . وعلى الرغم من أن هذه المقاييس توفر قدرا أكبر من الموضوعية والتحديد ، عن مجرد استخدام قائمة للمراجعة تبين ما إذا كانت أنماط سلوكية معينة تمت ملاحظتها أم لم تتم ، إلا أنها قاصرة لا تحقق المعقود عليها ، لأنه لا يوجد اتفاق



كبير على ما الذى يمثله المستوى ٣ أو المتوسط ، أو الأداء المرضى ، أى أن ما هو مُرض بالنسبة لشخص قد يكون ممتازا عند آخر . وبعبارة أخرى لا تتوافر لدينا علامات محددة نستخدمها فى تقويم المدرس كذلك التى تستخدم الآن فى بعض الأنظمة المتقدمة فى تقويم عمل الطالب باستخدام قواعد للقيام بالتقدير Rubrics وعلامات هادية لها Benchmaraks .

وفضلا عن ذلك ، فإن هناك عدة عوامل تحول دون الاستخدام الكامل لمقاييس التقدير المتدرجة ، أولا ، فى ضوء الثقافة التى تحيط بالتقويم فى بيئات كثير من المدارس يتوقع معظم المدرسين الحصول على التقدير « ممتاز » ، Outstanding بغض النظر عن الجودة الفعلية لتدريسهم وعن تعريف « ممتاز » ، وأى تقدير أقل من هذا وخاصة بالنسبة للمدرسين ذوى الخبرة ، قد يعنى نقصا خطيرا . ويطلق على هذه الظاهرة Laïe Wobegon Effect أثر ليك ويجون وهى مدينة خيالية للمؤلف جاريسون كيلور Gar-rison Keillor فى منسوتا حيث يحصل جميع الأطفال على تقدير فوق المتوسط ، ثانيا: فى بعض المناطق التعليمية يتردد القائمون على الإدارة التعليمية فى أن يتسموا بالأمانة التامة والصدق فى تقييماتهم للتدريس ، وفى حالات نادرة قد ينتهى القائم على الإدارة إلى أن مدرسا لا يؤدى وظيفته أداء جيدا فى المدرسة الحالية ، ولكنه قد يعتقد أن هذا المدرس يمكن أن يؤدى أداء ناجحا فى بيئة مختلفة وقد يعتقد مدير المدرسة بدلا من ذلك ، على نحو أمين أن مدرسا معينا لا يستطيع أن يؤدى عمله على نحو أكثر نجاحا فى مدرسة أخرى ، ولكن يريده أن يترك مدرسته دون أن يتعرض لصدمة الفصل أو الطرد ، والنقل قد يصعب الترتيب له وتدريبه ، وسوف يكون من الصعب إقناع إدارى آخر بقبول المدرس إذا حصل على تقويمات وتقديرات ضعيفة ؛ ولذلك فإن كثيرا من الإداريين يميلون إلى عدم الصراحة فى تقييماتهم للتدريس آمليين أن ينتقل المدرس الضعيف إلى مدرسة أخرى فيقومونه تقويما موجبا وهو موقف متضارب .

وأخيرا ، فإن المدرسين فى كثير من المدارس ليست لديهم إلا ثقة قليلة فى التقديرات التى يحصلون عليها . وعلى الرغم من أن جميع المدرسين يريدون الحصول على أعلى التقديرات ، ويعتقدون أن مسيرتهم المهنية سوف تتعرض للضرر إذا لم يحصلوا على هذه التقديرات ، فإنهم يعتقدون أن الإداريين يحتفظون بأعلى التقديرات لأصدقائهم ومن يوالونهم ، وهكذا يتعرض تكامل وسلامة العملية كلها لضرر بالغ نتيجة تصور المجاملة والتحيز .



التواصل الهرمى فى اتجاه واحد

تتسم معظم أنظمة التقويم بتواصل من القمة إلى القاعدة وحيث يكون الشاهد الوحيد على أداء المدرس هو الملاحظات التى جمعها المدير أو الموجه أثناء زيارته لحجرة الدراسة، وعادة ما يسجل الناظر أو الموجه مذكرات أثناء ملاحظته ويقدم تغذية راجعة للمدرس على أدائه وفى غيبة محركات تقويم واضحة ، كثيرا ما تكون هذه التغذية الراجعة ذاتية وقد يكون لها قيمة وفائدة للمدرس وقد لا يكون . فضلا عن ذلك فإن الامر قد يتوقف على العلاقة بين المنطقة التعليمية ونقابة المعلمين ، وقد يكون المناخ الذى يحيط بالتقويم فى أساسه سلبيا مع انتشار تصور لدى المدرسين بأن الغرض الحقيقى للتقويم هو أن يبحث القائمون به عن فرص لتصيد الأخطاء ونواحى الضعف، بل إنه حتى حين يكون المناخ موجبا ، فإن دور المدرس يكون فى أساسه وجوهه سلبيا ، أى أن المدرس يعمل شيئا ولا يغير من أنماطه السلوكية نتيجة التقويم .

عدم التمييز بين ذوى الخبرة من المدرسين والمدرسين الجدد

التدريس وحده من بين المهن هو الذى له نفس المتطلبات والمقتضيات من الممارسين الجدد والقدامى، ففى اللحظة التى يدخل فيها المدرس حجرة الدراسة فى سنته الأولى مطالب بمراجعة نفس المعايير ، ويتعرض لنفس العمليات والإجراءات ، كزملائه الأكثر خبرة .

ومعظم المهن الأخرى بها فترة تلمذة « وصينية » ولا أحد يتوقع من جراح فى طور الإعداد أن يتخرج من كلية الطب ليكون مسئولاً عن عملية جراحية معقدة ، ولا أن يطلب من مهندس معمارى جديد أن يصمم بمفرده مجمعا سكنيا يضم مكاتب وأنشطة متنوعة، ومع ذلك فالعمل التدريس للمدرس للجديد مماثل للعمل الذى يقوم به مدرس مخضرم والإجراءات والعمليات المستخدمة فى تقويمها واحدة . وحين يصل مدير المدرسة للقيام بملاحظة مدرس جديد ، فإنه يعمل ويبدع نفس قائمة المراجعة التى يستخدمها مع المدرسين ذوى الخبرة .

ومن الأهمية بمكان أن نتذكر أنه بغض النظر عن وجهة نظر الجمهور ، ليس من المعقول أن نتوقع مستوى ماهرة من التدريس فى كل حجرة دراسية وقبل كل شيء لا ينبغي أن يتلقى تلميذ تعليما متدينا لأنه فى حجرة دراسية يدرسها مدرس ليست لديه خبرة . والتعاقد بين المنطقة التعليمية والجمهور يضمن أن يظهر جميع المدرسين مستوى معيناً من المهارة .



وفى حالة المدرسين نجد أن مسئولية الولاية أو المحافظة (عن طريق إجراءات الترخيص Licensing) تنتهى بضمان الحد الأدنى من الكفاءة Competence ، ثم يجرى بعد ذلك أن تقوم المنطقة التعليمية بدورها عن طريق إجراءاتها فى تقويم المعلم وتمييزه المهنة ، لضمان الامتياز والتفوق. وأداء المدرسين عند مستوى رفيع يخدم مصالح الجميع ومصالح المجتمع. والمدرسون فى المدرسة ، أكثر حتى من المهندسين المعماريين فى شركة يعملون كفريق لضمان تحقيق تعلم جميع التلاميذ فى تلك المدرسة ، وعلى الرغم من أن المنطقة التعليمية ينبغي أن تضمن أن يحوز جميع المدرسين ، بمن فيهم المبتدئين ، مستوى معيناً من المهارة على الأقل ، فإن الإجراءات المستخدمة قد تكون مختلفة بالنسبة للمجدد عنها بالنسبة لزملائهم من ذوى الخبرة .

خبرة الإدارة المحدودة

كثير من المدرسين أكثر خبرة فى عملهم عن القائمين على إدارتهم والذين يشرفون عليهم فهم أكثر معرفة وإلماماً بتخصصهم ، وبالمداخل البيداغوجية الحالية ، وبالخصائص النمائية للتلاميذ الذين يدرسونهم. وكثير من القائمين على الإدارة وخاصة ذوى الخلفية الإنسانية سوف يتعرضون لضغوط شديدة إذا حاولوا تصيد عدم الدقة فى درس فى الكيمياء ، وبالمثل فإن معرفة القائمين على الإدارة بتقديم الكسور المتكافئة Equivalent Fractions لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، أو لتنمية مهارات الكتابة قد تكون قاصرة ، وقد لا يعرفون الاستخدام السليم ، أو سوء الاستخدام الممكن للحاسبات التى ترسم رسوماً توضيحية وبيانية فى درس للرياضيات. Graphing Calculators in a mathematical classroom

صحيح أن جميع بيانات التدريس تشترك فى خصائص هامة ، وأن الملاحظ المتأمل المفكر والذى حسن تدريبه يستطيع أن يميز هذه الخصائص حضوراً وغيباً فى مواقف متنوعة متباينة ، ولكن معرفة المحتوى والبيداغوجيا المرتبطة بالمحتوى ومداخل التعلم التى يظهرها التلاميذ فى مستويات النمو المختلفة لها أهميتها فى التدريس وذات صلة وثيقة بالموضوع ، وقد يكون المدرسون أكثر معرفة وإلماماً بهذه المسائل عن القائم على الإدارة الذى يقوم أداءهم ، وهذه الحقيقة تضر عملية التقويم ، وتسهم فى تصور وإدراك أن عملية التقويم قليلة القيمة والنفع .



النتيجة

ثمة عوامل مجتمعة ، تسفر عن ثقافة تتسم بالسلبية والحماية وهى : قصور خبرة وكفاءة القائمين على الإشراف على التدريس ، وفهم محدود لما يؤلف التدريس الجيد ، ومستويات منخفضة من الثقة بين المدرسين والقائمين على الإشراف عليهم ، ويقل احتمال أن يكون المدرسون صرحاء وأمناء فيما يتعلق بالصعوبات التى يخبرونها إذا أحسوا أن هذه المشكلات أو الصعاب قد ترد فى وثيقة التقويم النهائى باعتبارها نواحى قصور ونقص . إن مثل هذا المناخ ليس آمنا ولا يشجع على المخاطرة ؛ ذلك أن الثقافة التى تحيط بالتقويم ليست ثقافة قوامها الاستقصاء المهنى وفضلا عن ذلك ، بما أن المدرسين قد لا يحترمون بأمانة وصدق خبرة المشرف عليهم وبالتالي لا يتوقعون أن يتعلموا من عملية التقويم؛ لذلك فإنه يتوافر لهم حافز ضئيل لإقرار أن لديهم مشكلات وصعوبات ، إقرارا قد يؤخذ ضدهم ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الشعور بأن لا شئ يمكن عمله يستهلك الطاقة على حساب مشروعات أخرى داخل المدرسة تتطلب من الناس أن يفكروا بطرق جديدة .

وهكذا نجد المدرس حين يعد درسا يعرف مسبقا أن موجهها أو ناظرا سيقومه على أساس معين فإنه يصمم درسا يوضح ويظهر جميع الأنماط السلوكية التى ترد فى قائمة المراجعة التى يستخدمها المقوم ، والتى قد يدرب التلاميذ عليها قبل الملاحظة . وقد يكون هذا هو نفس الدرس الذى درسه المدرس فى السنوات الخمس الماضية ليلاحظه الموجه أو الناظر ، وقد يكون درسا جيدا . ولكن القائم على الإشراف أو الإدارة من غير المحتمل أن يتعلم أى شئ عن المدرس الذى لم يعرفه من قبل ، ومن غير المحتمل أن يكون الحوار اللاحق مثيبا ومكافئا من الناحية المهنية للمدرس أو للقائم على الإدارة أو الإشراف .

وبسبب العوامل التى نوردناها هنا وهى محركات تقويمية غير واضحة أو غير مناسبة ، خبرة وكفاءة إدارية محدودة ، تواصل أو اتصال فى اتجاه واحد ، فإن تقويم المدرس الحالى تدريب لا معنى له . ويسفر عن شئ قليل القيمة للمدرسين وللمدارس التى يعملون فيها ، وهو يستهلك أو يستغرق قدرا كبيرا من وقت القائم على الإدارة وبعض هذه الأسباب بنوية Structural وبعضها الآخر ثقافية وسواء أكانت الأسباب بنوية أم ثقافية فإن عائد التقويم بالنسبة للمدرس ولمن يقومه محدود بل ضئيل .



وبطبيعة الحال يمكن أن يكون أسوأ من ذلك ، ففى بعض المواقف تكون الشفافة التى تحيط بتقويم المدرس مسممة ، بحيث لا توجد أى ثقة بين المدرسين والقائمين على إدارتهم ، ويعتقد المدرسون أن الإداريين يستخدمون نظام تقويم للتخلص من الذين لا يحبونهم ، ويمكن للنظام نفسه أن يسهم فى هذه الظاهرة ، وإذا كانت أحكام المدير تحتاج إلى أن تستند إلى شاهد ودليل محدد ، وإذا كان النظام لا يسمح للمدرسين بعرض تفسيرهم للأحداث ، وإذا كانت البيئة التى تحيط بالتقويم لا تنتج حوارا مهنيا وصدقا عن التدريس ، وإذا كان النظام يتيح للمقوم أن يسجل تقديرات متدرجة منخفضة دون أن يقدم تسويغا لذلك وتبريرا ، ولا يتاح للمدرسين الفرصة للاستجابة على نحو جوهري Substantive ، فإن النظام يكون أسوأ من أن يكون عديم المعنى ، إنه نظام عقابى مدمر .

ولدى المناطق التعليمية حافز ضئيل على أية حال لتغيير الموقف ، وبعد كل شئء ما لم يكن المناخ حقيقة خائفا ، فإنه لا أحد (لا أحد من الراشدين على الأقل) يتعرض للأذى بممارسات تقويمية فى موضعها . إن الناس يمشون فى القيام بأعمالهم وتحركاتهم ، ويتبعون إجراءات ، وهناك ورقة توضع فى ملف المدرس فى نهاية العام . إن هذه الطقوس فى جوهرها لا معنى لها ، والعائد الناتج عنها ضئيل . ونحن نعتقد أن المربين يستطيعون أن يصمموا نظاما أفضل للتقويم .

لماذا نقوم بالمدرس؟

إن كل منطقة تعليمية ، بحكم قوانين وزارة التربية والتعليم ، أو المحافظة أو الولاية لديها إجراء رسمى لتقويم المدرسين ويتألف النظام أساسا من القيام بملاحظة الموجه للمدرس ، مرتين ، ثم يكتب تقريره ، ويوفر تغذية راجعة للمدرس ، ويكمل كتابة التقرير ليوضع فى ملف المدرس ويمكن معالجة نواحي قصور خطيرة أثناء العملية ، ويمكن أن تؤدي إذا اتبعت الإجراءات بعناية ودقة إلى فصل المدرس من عمله وهذا على أية حال نادر الحدوث .

إن المدخل التقليدى فى تقويم المدرس لم يعد سليما ولا مناسبا وأحد العوامل التى تعمل على تحقيق هذا التحول زيادة فهم التعلم . وما يؤلف التدريس الجيد وثمة



عامل آخر وهو نشر وإصدار التنظيمات المهنية وكثير من الولايات والمناطق التعليمية لمعايير محتوى لتعلم التلميذ **Content Standards For Student Learning** . وهذه تحدد ما الذى ينبغى أن يعرفه التلاميذ وأن يقدروا على عمله . والمناطق التعليمية مسئولة بحيث تضمن أن "يقدر المدرسون على مساعدة التلاميذ على الوفاء بالمعايير العليا أو الرفيعة . إن الاهتمام بتعلم التلميذ قد زاد من الاهتمام عند جميع المستويات بأداء المدرس .

ويوازي تبنى محركات المحتوى الذى على التلميذ تعلمه ، المداخل الجديدة فى تقويم التدريس ومع تعلم المربين المزيد عن التدريس فى تعقيدهاته الكلية تواجه المدارس تحديا هو أن يقدر المدرسون على الأداء عند تلك المستويات العالية (انظر صندوق أغراض التقويم) ، وبالإضافة إلى ذلك فإن عددا من الولايات قد تبنت معايير تدريس تستهدف توجيه الممارسين المحليين فى تصميم وإعداد أنظمة التقويم ، وعلى الرغم من أن هذه المعايير كثيرا ما تصاغ على نحو كلى شمولى لكى تترجم على نحو مباشر إلى محركات للتقويم فإنها يمكن أن توفر سياقا معينا للجهود المحلية .

التكويني مقابل التجميعي أو النهائي Formative vs Summative

واضح أنه يمكن تقسيم قائمة الأغراض فى الصندوق إلى فئتين عريضتين : تلك التى تعرف باعتبارها تجميعية (أى التى تستهدف اتخاذ قرارات لها عواقب) والتى تعرف باعتبارها تكوينية (بقصد تحسين المهارات المهنية للمدرسين) . إن غريبة المدرسين غير الملائمين واستبعادهم وتوفير شاهد ودليل قانونى أو مشروع يمكن الدفاع عنه هى كلها وظائف تجميعية أو نهائية ، وتقديم تغذية راجعة بناءة ، وتقدير الممارسة الفائقة وتعزيزها وتوفير توجيه للتنمية المهنية للمدرسين ، ولتوحيد المدرسين والإداريين بحيث يحققون تعلما محسنا عند التلاميذ ، كل هذه أغراض تكوينية والغرضان الرئيسيان لتقويم المدرس هما : (١) ضمان الجودة (٢) التنمية المهنية .



أغراض التقويم

يبرز هافيل (1993) Donald Haeefele أنه ينبغي أن يوجد معنى واضح متبلور قوامه تحقيق الهدف ، والهدف يحكم تقييم وإعداد تقويم المدرس وهو يحدد ويميز الأغراض الآتية التى ينبغي أن يخدمها التقويم ، وأنه ينبغي أن يكون نظام التقويم بحيث :

- * يستبعد الأشخاص غير المؤهلين من عملية الانتقاء وعمليات التأهيل . Certification
- * يوفر تغذية راجعة بناءة للمدرسين أو المربين كأفراد .
- * يدرك الخدمة الممتازة ويساعد على تعزيزها .
- * يوفر توجيها لممارسات التنمية المهنية .
- * يوفر شواهد تصمد أمام الفحص المهنى والقانونى .
- * يساعد المؤسسات فى إنهاء خدمات العاملين غير الأكفاء وغير المنتجين .
- * يوحد المدرسين والإداريين (النظار والموجهين) ويحقق تكاملا بين جهودهم لتعليم التلاميذ .

إن الأهمية النسبية لهذين الجانبين من جوانب التقويم تختلف اختلافا له مغزى بالنسبة للجماعات المختلفة ، فالمرشعون وصناع السياسة يميلون إلى تقييم وتمثين الأغراض النهائية أو التجميعية التى تتعلق بضمان الجودة ، والمساءلة وهم يبرزون النقطة القائلة بأن المدارس العامة هى بعد كل شئ مؤسسات عامة ينفق عليها من أموال دافعى الضرائب ، وأن الجمهور له اهتمام مشروع بجودة التدريس الذى يحدث فى هذه المدارس وعن طريق نظام تقويم المدرس يستطيع الجمهور من خلال مشرعيه ، والمسئولين فى المحافظة أو الوزارة ، ومجالس التربية المحلية ، والقائمين على الإدارة أن يضمنوا جودة التدريس ، والأب الذى يلحق طفله بمدرسة عامة له حق فى أن يتوقع حدا أدنى من الأداء .

والمربون من ناحية أخرى يميلون إلى التفكير فى أنه ينبغي أن يصمم تقويم المدرس بغية التنمية المهنية وتحسين التدريس ويذهب الممارسون ذوو الخبرة إلى أن الحوار المهني عن التدريس ، فى بيئة آمنة تدار بواسطة المدرسين ، هى الوسيلة الوحيدة التى يمكن أن يحسن المدرسون بها ممارستهم .

تناقضات خطيرة

لا يتفق الأفراد والجماعات على الأهمية النسبية لهذين الغرضين الأساسيين للتقويم - ضمان الجودة ، والنمو المهني - بل إنهم يتجادلون قائلين أنهما لا يتسقان الواحد منهما مع الآخر . ويرى بعض المربين أن المسألة تتطلب خطأ صارما للأوامر والسيطرة وتنظيما هرميا ثابتا ، وقد يكون من الواضح لكل فرد مسئوليته وحدوده وقدرته على المكافأة والعقاب . إن التقويمات أحكام ، إنها تقييمات للتدريس ، وينبغي أن تتم على نحو موضوعي بقدر الإمكان وأن تتم بعدالة وإنصاف ودون محاباة أو مجاملة نحو أفراد على أساس الصداقة أو التمييز وحتى لو نظم المدرسون ونفذوا التقويمات كما هو الحال فى الأنظمة التى تأخذ بمراجعة الأتراب ، فإن خطوط المسئولية التواصل ينبغي أن تكون واضحة جلية .

والاهتمام بالتنمية المهنية من ناحية أخرى يرجع علاقة أكثر بعثا للثقة بين المدرس والمشرى وحين تركز التفاعلات على التعلم يكون دور الموجه هو التعليم وليس إصدار الأحكام ، ولا يحتاج المدرس إلى أن يخفى نواحي معينة ، ويستطيع أن يصرح بها متوقعا الحصول على مساعدة . وحين يدرك الناس أن البيئة ميسرة للتعلم المهني ، فإنهم سوف يرونها باعتبارها تختلف اختلافا عميقا عن البيئة التى تسفر عن أحكام تقويمية موضوعية .

كيف نحل هذه المسائل الخلافية؟

إن إمكانية رؤية غرضي تقويم المعلم متناقضين هو نتاج للممارسة الحالية ، ولعدة عوامل ، وبصفة عامة فإن الثقافة التى تحيط بتقويم المعلم ليست ثقافة زمالة Collegiality أو استقصاء مهني . فضلا عن ذلك فمع وجود نواحي القصور فى معظم الأنظمة يرى كثير من المربين أن تقويم المدرس جانب من مهنة التعليم على كل فرد أن يتحملها ويمقدار ما تجعل الأحكام (وظيفة المسألة) بحيث تتطلب محكات تقويمية واضحة ، بحيث تبرز الشواهد وتزنها ، وبحيث تحيد التحيز يبدو التقويم غير متسق مع الوظيفة الأخرى ووظيفة التنمية المهنية وهى وظيفة مساندة بدرجة أكبر بإصدار الأحكام . ويربطها معظم الناس بالتعليم والتدريب والتنمية .



والأكثر إثارة للمشكلات على أية حال ، إمكانية ألا تحقق الممارسات التقييمية الحالية هدفها ، فكثير من أنظمة تقويم المدرس لا تخدم وظيف المساءلة ولا وظيفة التنمية المهنية ، فالمدرس موضع الملاحظة والتقويم لا يحتمل أن يقوى ويحسن تدريسه نتيجة لعملية التقويم التي يقوم بها الموجه .

والتناقض بين الغرضين يتوقف على بنيات التقويم وعلى الإجراءات التي تستخدمها المدارس ، والفكرة الأساسية في هذا الموضوع أننا نستطيع أن نصمم أنظمة تقويم يستطيع من خلالها المدرسون والمربون أن يحققوا الهدفين: هدف المساءلة، وهدف النمو المهني معا .

سياق تقويم المدرس: الماضي والحاضر

دروس هامة

عند وضع وتطوير أو إعادة تصميم أنظمة تقويم المدرس المحلية ، ينبغي أن نجيب عن سؤالين :

* ما الذي تعتقد أنه تدريس جيد ، كيف يبدو أو ما هي صورته ؟

* ما العمليات والإجراءات التي تلائم على أفضل نحو ما نريد أن يحققه نظامنا؟

وهذان السؤالان ليسا جديدين وكلاهما شاع في أدبيات تقويم التدريس والمدرسين منذ بداية القرن العشرين ، كما تردد وتواتر في الحوار والنقاش حول الموضوع وكما بينا في هذا الفصل أن لتقويم المدرس ماض تم تشكيكه ووضع خطته والأخبار الطيبة أنه عبر الثلاثين سنة الماضية تعلم المربون والباحثون معرفة وأشياء أكثر عن التدريس وكيف يمكن تقييمه على نحو فعال وتحسينه ، وفي هذا الباب سوف نتناول كيف تعالج لجنة في منطقة تعليمية وتجيب على هذين السؤالين وكيف تسوغ قراراتها . وسوف نستقصي ونفحص هذين السؤالين على أنحاء شتى وبطرق متعددة ونناقش كثيرا من الدروس التي تعلمناها .

ظروف مفيدة ونواحي قصور

ولقد ناقشنا نواحي القصور التي تتسم بها الممارسات التقليدية في التقويم . ومن بينها : (١) محكات تقويمية بالية ومحدودة. (٢) نقص القيم والمسلّمات المشتركة عما يؤلف التدريس الجيد . وكلا الشرطين يخلق عوائق للمناطق التعليمية عندما تحاول أن تطور نظام تقويم للمعلم ناجح ومعاصر .



وكثيرا ما تكون نواحي القصور هذه ناتجة عن طرفين شائعين داخل المدارس :

أولا: أن هيئة العاملين بالمدرسة ليس لديها الوقت ، ولا التدريب ولا الاتجاه والميل لتصبح مطلعة وعارفة لأفضل شاهد ودليل تسفر عنه بحوث التدريس .

ثانيا : أنه على الرغم من توافر هذه الشواهد ، فإن هيئة العاملين بالمدرسة تظهر ميلا قويا لتظاهر بأنها لا تعرف ما يعرفه الباحثون . وأنه من الأسر التمسك بما عمله المدرسون دائما واعتقدوا فيه ، بدلا من المضي في عملية تغيير التفكير الحالي عن التدريس وهي عملية مؤلمة - أى الطريقة التى يمارس بها المدرسون تدريسهم ، والطريقة التى يقوم بها الموجهون والنظار هذا التدريس .

والشرط أو الظرف الأول مشروع وذلك بسبب المتعضيات والمطالب غير العادية التى تتطلبها أساليب التقويم الجديدة من وقت المدرسين والإداريين مما يجعل من الصعب على هؤلاء أن يتابعوا نتائج البحوث الجارية والمعاصرة عن التدريس . وعلى الرغم من أن هذه المتابعة صعبة ، إلا أنها ليست ضربا من المحال ؛ ذلك أنه تتوافر تلخيصات للبحوث . منذ سنوات وأنه كان لها تأثير وما يزال ، حتى ولو لم يكن دائما تأثيرا إيجابيا فى تقويم المدرس . والشكل (٩-١) يوفر ملخصا لطبيعة البحوث عن التدريس والمحاوالت التى ركزت عليها فى الأربعين سنة الماضية وفى مواضيع كثيرة من هذا ، نناقش مضامين هذه النظرة التاريخية للتدريس وتأثيرها على أنظمة التقويم الماضية والحاضرة .

شكل ٩-١

| نظرة تاريخية للبحوث عن التدريس | |
|--------------------------------|--|
| العقد | * البحوث عن التدريس |
| الخمسينيات ١٩٥٠ | * بحوث سمات |
| الستينيات ١٩٦٠ | * فاعلية المدرس : سنوات الدراسات الارتباطية . * الإشراف والتوجيه الكلينى Clinical Supervision |
| السبعينيات ١٩٧٠ | * نموذج هنتر Hunter Model * أساليب التعلم Learning Styles |
| الثمانينيات ١٩٨٠ | * فاعلية التدريس : المرحلة أو الفترة التجريبية . * دراسات التوقعات . * نماذج الضبط والنظام Discipline Models |



| | | |
|----------------------------|--|-----------------|
| Hunter derivatives | * مشتقات من نموذج هنتر * بحوث المدارس الفعالة . * التعلم التعاوني . * بحوث المخ . | |
| Content Knowledge | * التفكير الناقد . | التسعينيات ١٩٩٠ |
| Content Pedagogy | * معرفة المحتوى | |
| Altenative Assessment | * بيداغوجيا المحتوى | |
| Multiple Intellgence | * التقييم البديل | |
| callabrative learning | * الذكاء المتعدد | |
| Cogitive learning theroy | * التعلم التضافري | |
| Constructivist Classrooms | * نظرية التعلم المعرفي | |
| Authentic Pedagogy | * حجرات الدراسة البنائية | |
| Engaged Teaching Learning | * البيداغوجيا الأصيلة | |
| Teaching for Understanding | * التدريس والتعلم المندمج | |
| | * التدريس للفهم | |
| | * البيداغوجيا الأصيلة | الألفنيات ٢٠٠٠ |
| | * التدريس والتعلم المتدرج | |
| | * التدريس للفهم . | |

تاريخ موجز للبحوث عن التدريس

فى الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين اهتم الباحثون بما سُمى متغيرات التنبؤ Presage Variables . ولقد اتخذت هذه صيغة سمات المدرس ، ومثال ذلك : الصوت ، والمظهر ، والاستقرار الانفعالى ، والموثوقية ، والدفع ، والحماس ، واعتقد المربون فى هذه الحقبة أن المدرسين الذين يمتلكون هذه السمات يغلب أن يؤدوا بفاعلية،

وهكذا أصبحت هذه السمات محور محركات تقويم المدرس . ولسوء الحظ وباستثناء البيانات الارتباطية فى الستينيات التى رجحت وجود قدر من الارتباط بين حماس المدرس وتحصيل التلميذ ، لم يتوافر شاهد حقيقى يربط السمات بالتدريس الجيد أو بتعلم التلميذ .

ولقد جلبت الستينيات والسبعينيات طاقة هائلة وحماسا لبحوث التدريس وأحدثت تحولا جوهريا فى محور تقويم المدرس وكانت الطفرة والطاقة والحماس نحو تحسين وتنمية اكتساب المهارات الأساسية وتطوير تدريس العلوم والرياضيات مؤدية ومفضية إلى تشجيع دراسة وبحث ما عمله المدرسون وما يستطيعون عمله لتحسين المهارات الأساسية .

ولقد راقت هذه الفترة وتطابقت مع تقدم ملحوظ فى مهارة الموجه والمنشرف ، وفى أساليب الملاحظة بحجرة الدراسة . وكان الباحثون يطورون « الإشراف الكلينى Clinical supervision كطريقة لتحسين التعليم والتدريس وانشغل آخرون بتصميم أدوات الملاحظة التى أتاحت تصويرا ورصدا أكثر دقة لما كان يحدث فى حجرات الدراسة . وهذه القدرة على توثيق سلوك المدرس فى حجرة الدراسة بدقة أكبر أدت إلى تصميم بحوث استهدفت تحديد وتمييز الأنماط السلوكية للمدرس وأنواعها تلك التى يمكن ربطها بتحصيل التلميذ . وبحوث فاعلية المدرس Teacher effectiveness research ، كما سميت فيما بعد أى بحوث تأثير المدرس . وقد حاولت هذه البحوث فى كثير من الحالات وأظهرت علاقة بين سلوك المدرس واكتساب المهارات الأساسية . وكان هذا عملا هاما بدأ يشكل أساس مجموعة مهارات التدريس الأساسية والتى تمثل جزءا من إطار العمل الحالى للتدريس .

إن عمل مادلين هنتر Madeline Hunter ١٩٨٢ وأعاونها فى جامعة كاليفورنيا UCLA والذى بدأ فى نفس الفترة تقريبا . وهو يستند إلى نظرية أو النظر إلى التدريس باعتبار أن له جذورا سلوكية أى يقوم على نظرية التعلم السلوكية وبناء على مفاهيم التعلم ، والدافعية ، والاحتفاظ ، وانتقال الأثر طورت هنتر وأعاونها مجموعة من الممارسات التدريسية التى صممت لتحسين قدرة المدرس على اتخاذ القرار ، وبالتالي تحسين تعلم التلميذ ومن خلال برنامج تسويق قوى ، وسحر وقوة شخصية هنتر وكفاءتها ومجموعة من إستراتيجيات التدريس التى عكست ما اعتقد كثير من المدرسين أنهم يقومون به فعلا ، سيطر نموذج هنتر Hunter على النظر إلى التدريس حتى الثمانينيات وأدى إلى بروز اتجاه نحو مزيد من تطوير تعليمى يتمركز حول المدرسين وهو اتجاه مازال قائما حتى اليوم .



ولقد كان لنموذج هنتر فوائده مثل تنشيط البحوث ، غير أنه لا تتوافر شواهد تساند تأثيراته الإيجابية على تعلم التلميذ . ولقد شجعت نتائج البحوث ونموذج هنتر على التأكيد على التمرکز حول المدرس وحجرات الدراسة الواضحة البنية - Teacher Centered - Structured Classrooms . وعلى الرغم من أن إعداد وتصميم حجرات دراسية محددة البنية ومنظمة جزء هام من أدوات المدرس ، إلا أن هذا جزء من مدى عريض متنوع من المهارات والمعارف التي تؤلف ما يعرف الآن بالتدريس الفعال . وينبغي أن يعطى الحق لذويه ، فالباحثون فى التدريس الفعال - وهنتر نفسها- ذهبوا إلى أن عملهم لا ينبغي اعتباره نموذجاً كاملاً للتدريس ، ولقد ساعدت الأفكار التي أسفرت عنها البحوث والممارسة فى السبعينيات والثمانينيات إلى توسيع قاعدتنا المعرفية .

ولكن الجانب السيئ لنتائج البحوث والنموذج فى السبعينيات والثمانينيات هو أن كثيرا من صناعات السياسة التربوية على مستوى المحافظة أو الولاية وعلى مستوى المناطق التعليمية ، فسروا هذه الرؤى للتدريس تفسيراً محدوداً ؛ ذلك أن تطوير الممارسات التقويمية كان مبنياً على محكات تولدت من قائمة من الأنماط السلوكية أسفرت عنها بحوث فاعلية المدرس ومن نموذج هنتر بخطواته السبع : (Anticipatory set) التهيز وتحديد الأهداف Statement of Objectives ، والمدخل التعليمي instructional input والنمذجة Modeling ، والتأكد من الفهم Checking for understanding والممارسة الموجهة Guided practice ، والممارسة المستقلة Independent ومطورو هذه الأدوات التقويمية كثيرا ما قدموا مقاييس تقدير متدرجة وقوائم مراجعة لتصاحب محكات التقويم . ومقاييس التقدير المتدرجة هذه وقوائم المراجعة شجعت على نحو صريح نظرة أحادية للتدريس ، وكان هذا تمثيلاً سيئاً وعلى نحو واضح للبحوث وأدى إلى تكوين توجه مسطح مبسط تبسيطا زائدا قوامه التوجه التجميعي Summative إزاء التقويم استمر حتى التسعينيات ١٩٩٠ .

وعلى الرغم من سوء التمثيل والتصوير هذا لبحوث فاعلية المدرسين وتأثيرهم وسوء استخدامها إلا أن هذا المدخل كان إسهامه المتميز ذو مغزى فى التعليم ؛ لأنه أيد على نحو واضح الدور الخطير والفعال الذى يلعبه المدرسون فى تعلم التلميذ ووفر للتربية والتعليم قاعدة معرفية قادرة على تحريك الميدان إلى ما هو أبعد من شهادات التأهيل ، Testimonial والدعوى غير المدعمة والانتقال إلى تعبيرات علمية تستند إلى بيانات وشواهد يوثق بها ، Brophy , 1992 وبحوث تأثير المدرس توفر بيانات للأساس الذى يمكن أن يقدر فى ضوءه المدرسون .

نظرة جديدة للتدريس والتعلم

لقد شعر المربون فى الثمانينيات والتسعينيات بتزايد الضغط عليهم ليساعدوا التلاميذ على أن يكتسبوا ويحققوا نواتج أكثر تعقيدا وتركيبا ، والاهتمام بالاقتصاد القومى والتغيرات المتوقعة فى مهارات التلاميذ ومعرفتهم تلك التى سوف يحتاجونها لى ينجحوا فى سوق عمل متغير ، واتضح قصور وضيق بحوث تأثير المدرس - كل هذه العوامل أسهمت فى تحقيق تحول ملحوظ فى دراسة التدريس . ولقد تضمنت المهارات المرغوبة للتلاميذ نتائج معقدة من قبيل التفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والتعلم مدى الحياة ، والتعلم التضافرى والفهم الأعمق ، وهذه النواتج بدورها بدأت فى التأثير فى لغة التدريس وفيما يؤلف « التدريس الجيد » .

وهذه النظرات الأكثر خصوبة للتدريس الجيد قد نتجت عن تحولات فى فهمنا الأساسى لكيفية تعلم الأطفال - من وجهة النظر السلوكية إلى وجهة نظر مشتقة من نظرية التعلم المعرفية . إن الثورة المعرفية والبحوث التى ولدتها أدت إلى فهم أعظم للطبيعة الاجتماعية للتعلم ، ولإبراز أهمية السياق فى الفهم ، وإلى إبراز الحاجة لمعرفة نوعية خاصة بمجال معين عند التفكير فى المستوى الرفيع ، وإلى الكشف عن الفروق بين الخبير والمبتدئ فى التفكير وفى حل المشكلات ، وإلى الاعتقاد بأن المتعلمين يبنون ويشكلون فهمهم للموضوعات التى يدرسونها (Eggen & Kauchak , 1996) .

ويضاف إلى منظور تغير محور التدريس الفهم الجديد ومعرفة المحتوى Content Knowledge وكيف يدرس المحتوى ، فالبحوث التى أجريت على الاعتماد المتبادل بين طرق التدريس والمحتوى أدت إلى فهم جديد للتفاعل الدينامى بين المحتوى والمدرس والمتعلم ، والى السياق ، والى ينبغى أن تتوافق إذا أريد للتدريس أن يكون فعالا . ومع تحسين التربويين والباحثين لتوثيق هذه النظرات المتسعة الممتدة للتدريس وربطها بنواتج ونتائج وتحصيل التلميذ المعقدة سعوا للتوصل إلى صيغ تقييم للتلميذ أكثر ثباتا وصدقا . وقد أصبحت الروابط التى لا يمكن فصلها بين تعليم المحتوى والتقييم السليم والمناسب ، وتعلم التلميذ - أكثر وضوحا . ونتيجة للتكنولوجيا الجديدة التى ساندت تطبيقات إحصائية أكثر قوة ، دعمت البحوث الحالية قوة هذه المهارات الجديدة وكذلك أهمية المعرفة ، وأضافت إلى الصورة النامية للممارسات التدريسية الضرورية . وفى أبسط صيغة تدعم البحوث صورة للتدريس أكثر اكتمالا وخصوبة تستخدم العمل الذى أجرى على

تأثيرات المدرس Teacher effect كأساس وفى نفس الوقت تمضى إلى أبعد من ذلك للتركيز على مساعدة التلاميذ على اكتساب فهم عميق للموضوعات التى يدرسونها .

والبحوث التى أجريت على التدريس الفعال متوافرة وينبغى أن تفيد منها المناطق التعليمية وليس هناك سبب يمنع هذه المناطق من أن تستعير عمل الآخرين . وعلى اللجان فى هذه المناطق أن تراجع بدقة لغة المعايير التى تم تطويرها ووضعها من قبل الآخرين لتضمن أنها تمثل ما تعتقده المنطقة وتؤمن به وتستطيع أن تسانده . ولكن ثمة درس هام هنا وهو أن الأربعين سنة الماضية من البحوث قد أسفرت عن فهم متطور دوما للتدريس الجيد ، وإذا انغمسنا فى الإنكار وتظاهرنّا بأننا لا نعرف ما نعرف ، أو لجأنا لأعذار أخرى مثل القول : (لو كنت هناك لقمّت بهذا ، وأن ما يجرى سوف يلحقنا دون أن نسمي إليه) سوف نضيع المعرفة التى تم تراكمها وتجميعها من خلال المراجعات والتلخيصات المكثفة لأفضل الشواهد وأحسن الخبرات . وأى منطقة تعليمية جادة تريد تنمية تقويم جديد فعال ، وتضع برامج تنمية مهنية ينبغى أن تبدأ بمجموعة غنية من معايير التدريس تعكس ما نعرف . وهذا الدرس هو محور هذا الباب .

شروط تصميم وإعداد أنظمة تقويم فعالة للمدرس

إن تقويم المدرسين كان نشاطا تربويا منذ عصر سقراط غير أنه لم يظهر تصور متبلور متماسك لتقدير المدرس وتقويمه حتى ستينيات القرن العشرين . ومن ذلك التاريخ بدأ يصبح جزءا جادا وظاهرا من الأجزاء والجوانب التى تدرسها المدارس البحثية وينظر الباحثون لتقويم المدرس كأداة لتحسين التدريس والتعلم . ولقد بينت البحوث التى تمجرى على التدريس بوضوح أن المدارس يتزايد انتباهها لأهمية المدرس فى تعليم التلميذ - مما يبرز أهمية قضية جودة المعلم ونوعيته .

ولقد دعم فقه البحوث وأدبياتها خلال ٣٥ سنة الماضية على نحو متسق نتيجتين هامتين لهما مغزاهما الأولى : أن المدرسين والقائمين على الإدارة المدرسية قد أدركوا أهمية التقويم وضرورته ، وكان لديهم مخاوف خطيرة عن كيفية القيام بالتقويم وقلة أثره فى المدرسين وحجراتهم الدراسية ، وتلاميذهم . والثانية : أن أنظمة التقويم التى تصمم لمساندة نمو المدرس وتطوره من خلال التأكيد على أساليب التقويم التكوينية أدت إلى مستويات عالية من الرضا وممارسة أكثر عمقا من حيث التفكير والتأمل ، وفى نفس الوقت ظلت قادرة على إشباع متطلبات المساءلة .



وهذا التركيز على استخدام التقييم التكويني لمساندة ودعم نمو المدرس وتطوره قد لقي مساندة ودعمًا أيضًا من قبل مجموعة من الظروف تتوافر وتشكل سياق ممارسات التقييم التي يقوم بها الجيل التالي :

١- مبادرات الإصلاح وإعادة البناء Reform and Restructuring إن جزءًا أساسيًا وكبيرًا من إصلاح المدرسة وإعادة تشكيلها يتضمن ويتطلب تغيير الأدوار والمسؤوليات ، والعلاقات بين المدرسين والتلاميذ ، وبين المدرسين والسقائمين على الإدارة ، فاتبأخذ القرار التضافرى والإدارة بالمشاركة وتكوين الفرق ، وإستراتيجيات الاتفاق Consensus وفرق تحسين المدرسة كلها ممارسات تتطلب أن يعيد المدربون التفكير فى الأفكار ووجهات النظر التقليدية فى تقويم هيئة العاملين وفى تنميتها .

٢- تزايد فهم كيف ينمو الراشدون ويرتقون ويتعلمون

Increased Understanding of How Adults Grow , Develop and Learn

إن البحوث الحديثة والاهتمام بنمو الراشد وارتقائه قد أسفرت عن مجموعة جديدة من الاستبصارات تتصل بكيفية تشجيع وتنمية قدرات التدريس الناضجة ، وهذه الاستبصارات تشير إلى أهمية اندماج المهنيين النشط فى جهود تحسين التعليم وأن يعملوا فى ثقافة التضافر ، وأن يتاح لهم التعزيز الإيجابى والمساندة المثبتة المكافئة والمناسبة لجهودهم وإنتاجهم وهذه الخصائص لم تكن جزءًا من ممارسات التقييم التقليدية .

٣- الوعى المتزايد بأهمية وتعقد التدريس : إن البحث الجارى والمعاصر فى التدريس يؤكد على الطبيعة السياقية القوية للتدريس ، وليبداءوجيا المحتوى وللتعلم الأصيل وللتعلم المندمج Engaged Learning ، وللتعلم التضافرى وللتدريس لتحقيق نواتج أكثر تعقيدا عند التلاميذ. وهذه البحوث تساند بوضوح التدريس باعتباره عملية معقدة جدا ، تتحدى المنهجية التقليدية فى تقييم المدرسين ومساعدتهم . والصيغ الأكثر غنى وخصوبة لجمع البيانات ، والتأمل الذاتى بدرجة أكبر والتفكير على نحو أعمق Self - reflection من جانب المدرس أنشطة ضرورية فى سياق التوقعات الجديدة للتدريس الفعال .

٤- تزايد التركيز على تنمية خبرة المدرس وكفاءته Increased Focus on the Development of Teacher Expertise والبحوث التى أجريت على تنمية خبرة المدرس وسعة اطلاعه وكفاءته وتقدير هذا- قد وفرت فهما متزايدا للحركة الطبيعية والمخططة للمدرسين وانتقالا من مرحلة المبتدئ المستجد إلى مرحلة الخبرة فى نموه . وتشير



الشواهد بوضوح إلى الحاجة إلى تمييز تنمية المدرسين عن تقويمهم بحيث تلائم على نحو أفضل المراحل البيداغوجية المختلفة التي تميز وتصف أعضاء هيئة التدريس وهذا يرجع ويبرز أهمية وضع برامج لتقويم المدرس وتنميته وتتيح وتشجع التفاضل والتمييز -Dif ferentiation الضروري .

٥- فهم جديد لتنمية أعضاء التدريس : لقد أسهم الباحثون في السنوات العشر الماضية وقدموا قدرا كبيرا من المعرفة الجديدة عن أكثر صيغ تنمية أعضاء هيئة التدريس فاعلية . ولقد برزت مجموعة من المبادئ الموجهة التي تقدم مساندة قوية لبرامج التقويم التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالتنمية المهنية وأكثر برامج التنمية المهنية فاعلية هي التي :

- * تستثير وتنشط وتساند المبادرات النابعة من الموقع بالمدرسة . والتنمية المهنية يحتمل أن يكون لها أثر أعظم على الممارسة إذا ارتبطت ارتباطا وثيقا بمبادرات المدرسة لتحسين الممارسة .

- * تقوم على أساس المعرفة المتوافرة عن التدريس في التنمية المهنية الجيدة حيث ينبغي أن تتمزج التدريس البنائي أو البنوي Constructivist teaching ويحتاج المدرسون إلى فرص ليستقصوا ويفحصوا ويتساءلوا ويناقشوا ويحققوا تكاملا بين الأفكار الجديدة وما في حوزتهم وممارستهم في حجرة الدراسة .

- * توفر اندماجا عقليا واجتماعيا وانفعاليا مع الأفكار ، والمواد والمزلاء . وإذا أريد للمدرسين أن يدرسوا ليحققوا فهما عميقا ، ينبغي أن يندمجوا فكريا وعقليا في تخصصاتهم وعلومهم وأن يعملوا بانتظام مع الآخرين في مجالهم .

- * تبرز الاحترام للمدرسين باعتبارهم مهنيين ، ومتعلمين راشدين والتنمية المهنية ينبغي أن تعتمد وتوظف خبرة المدرسين وأن تدخل في الاعتبار اختلاف المدرسين من حيث درجة خبرتهم .

- * توفر وقتا كافيا ، ومساندة متابعة للمدرسين بحيث يتقنون المحتوى والإستراتيجيات الجديدة وأن يحققوا تكاملا بينها وبين ممارستهم .

٦- إعادة تقييم ممارسات الإشراف التقليدي The Reappraisal of traditional

Supervision Practices . ونتيجة جزئية للعوامل السياقية المتغيرة التي نوقشت في الشروط من ١- ٥ يشكك ويتساءل المربون في الصيغ التقليدية للإشراف . وثمة اتجاهان يعكسان تأثير السياقات المتغيرة في الممارسات الإشرافية أو التوجيهية في نظم



التقويم : أحدهما التحرك نحو تحويل روتين الملاحظة فى حجرة الدراسة ومتابعتها . فالجلسات التى يشارك فيها القائمون على الإدارة المدرسية Administrators أو الأترب مساعدة المدرسين على التفكير فى تدريسهم وتأملة تحمل محل مشاهدة وملاحظة القائمى على الإدارة (موجهين ونظارا) ، الموجهة لتمييز وتحديد نواحى القوة ونواحى الضعف أو الجوانب التى تتطلب تحسینا . وحتى على الرغم من أن أثر ممارسات التوجيه والإشراف الفنى التقليدى كانت دائما وما تزال موضع شك ، فإن معظم الخبراء يتفقون على وجود فائدة ومنفعة لوضع المدرس موضع الملاحظة ، ثم مناقشة ما حدث ولماذا التفكير فيه بقدر من العمق . والاتجاه الثانى هو تحرك نحو تزويد المدرسين ببداىل داخل أنظمة التقويم والإشراف أو التوجيه . وهذه البداىل تضم أنشطة مثل المشاركة فى تدريب الأترب والقيام بمشروعات من أبحاث الفعل Action research ووضع أو تطوير بورتفوليات Portfolios وكتابة خطط للتنمية المهنية توجهها الذات وتقوم بتنفيذها . وكما أن لدى المدرسين أساليب تدريس مختلفة ، كذلك لديهم أساليب تعلم متباينة وأن الأنظمة الجديدة ينبغى أن تراعى هذه الفروق .

مضامين للجان التقويم المحلية

إن الاتجاهات والشروط المقدمة هنا لها مضامين هامة للمناطق التعليمية المندمجة فى تصميم إجراءات التقويم الجديدة وباستخدام الشروط والظروف التى شكلت السياق الحالى لتقويم المدرس ، يمكن للمدارس أن تصوغ الفلسفة الأساسية والمبادئ التى تساعد على تصميم ووضع نظم جديدة ، وقد يرغب المربون فى استخدام الأفكار المطروحة فى هذا الفصل وفى الفصول الآتية لتشكيل فلسفتهم .

ومتى توصل المربون إلى اتفاق على المبادئ العامة التى تشكل النظام ، فإنه يمكن القيام بالتقييم الفعلى للنظام على نحو أسرع نسبيا وهناك فكرتان هامتان للمناطق التعليمية تتعلقان بالبداىل المتاحة لمعالجة السؤال كيف تستطيع أن تقوم بهذا ، أو كيف ينبغى أن تقوم به ؟

الفكرة الأولى : فى الواقع أنه لا توجد بداىل كثيرة نختار من بينها ذلك أن مبدأ أو مطلب المنفعة يحدد ويقيد ما هو ممكن لمعظم المناطق التعليمية ، ويقصد بالمنفعة أن مقدار الزمن المتاح والطاقة المتوافرة والموارد ومستويات الالتزام لها حدود فى المناطق التعليمية لكى توظفها فى تقويم العلم . وهكذا ينبغى أن تركز المناقشات المحلية على وجه التحديد على المسائل الآتية :



* الممارسات الواقعية للمنطقة من حيث مقتضيات الوقت عند المدرس والإداري .

* توافر موارد ومصادر تساند التدريب الضروري الذى يكفل للأنظمة الجديدة أن تؤدي وظيفتها بفاعلية .

* مستوى الالتزام الذى تستطيع أن توفره الإدارة ومجلس التربية ونقابة المعلمين لى تتخلص من النظرات والرؤى التقليدية للتقويم .

والفكرة الثانية : أن كثيرا من الأمثلة الجيدة متوافرة ويمكن أن توظف وتتخذ كنماذج : وكما أن الشواهد المتراكمة عن التدريس قد قدمت صورة واضحة عما يؤلف التدريس الجيد ، فإن المناطق التعليمية فى الولايات المتحدة قد طورت أنظمة تقويم تعكس أفضل ما نعرف . وكثير من هذه الأنظمة النموذجية قد مورست فترة تكفى لتقويم ناعليتها فى الوفاء بالآغراض المنصوص عليها للنظام ، وفى زيادة رضا الإداري والمدرس عن الإجراءات الجديدة ، ولزيادة ورفع مستوى طبيعة التعلم المهني الحادث فى المدرسة ، ولرعاية الأداء الكفء . وتقدم الفصول الأخيرة من هذا الباب نظرة أو فكرة عن بعض هذه الإجراءات والعمليات التى تؤلف هذه البرامج النموذجية .

دروس تم تعلمها عن تقويم المدرس

إن العمليات التى مرت بها هذه المناطق التعليمية النموذجية قد أسفرت عن بعض الدروس وبعض الاتجاهات التى يمكن أن تساعد الآخرين وتفيدهم . وبعض هذه الدروس معروضة هنا ومطروحة أيضا فى الفصول التالية وينبغى على المربين فى المناطق أن يخططوا ، بحيث يدمجوا معهم أصحاب المصالح فى مناقشات تتعلق بالدروس الآتية التى تعلمناها :

١ - ينبغى أن ترتبط أنظمة التقويم الجديدة على نحو مباشر برسالة المنطقة التعليمية. ويحتاج المربون لأن يدركوا أن وضع نظام تقويم جديد حدث أساسى هام . وأن إحدى النتائج الأساسية التى أسفرت عنها البحوث التى أجريت على تطوير المدارس وتحسينها ، أن المدارس تؤدي أداء أفضل حين تعمل جميع الأجزاء معا فهئة العاملين بالمدرسة ينبغى أن تنسق الخطط والأنشطة التى تؤلف الأعمال الأساسية للمدرسة فى جهد مشترك لتحقيق أهداف المدرسة الهامة . وفى حالات كثيرة ، كان ينقص أنظمة التقويم أى رابطة بمبادرات المدرسة الأخرى . والراشدون الذين يعملون بالمدارس هم أهم عنصر لضمان نجاح التلاميذ . وربط اختيار هيئة العاملين وتقويمهم وتمييزهم المهنية يشكل الأساس لكيفية معاملة المدارس والمناطق التعليمية للمهنيين التربويين ومساندتهم

وتثبيتهم. وهذه المسألة ، وكيفية مساندة الخطوة التى وضعت لهيئة العاملين الراشدين وتقديمهم ودمجهم بحيث يضطلعون بالرسالة المحددة للمدرسة ينبغى أن يكون جزءا من النقاش والحوار . وينبغى أن تفحص جميع الإجراءات والعمليات فى ضوء التعبير الصريح والواضح لما تحاول المنطقة التعليمية تحقيقه وخاصة فيما يتعلق بتعلم التلميذ .

٢- ينبغى النظر إلى أنظمة التقويم والتنمية المهنية كعمليات مستمرة، لقد أكدت أنظمة التقويم تقليديا على تخصيص فترات زمنية قصيرة لأنشطة . التحسين والتطوير (خبرات وضع أهداف لمدة سنة) وتقييم غير مترابط فى جوهره للأداء كل عامين أو ثلاثة أو أربعة . ولتحقيق جانب التأكد من الجودة والنوعية فى التقويم ، ينبغى أن يكون تقويم الأداء عملية مستمرة . وقد تتم بعض أنماط النشاط الرسمى أو النظامى Formal فى سنوات مختلفة ، ولكن هذا يمثل جانبا من جوانب جمع البيانات فحسب التى تتراكم وتتجمع على نحو دائم . ويتفاعل المدربون والإداريون على أساس يومى ومستمر . والمعلومات التى يتم اكتسابها عن طريق التفاعل المتكامل بين هيئة العاملين - وكتيئة أيضا لقرب العلاقات الفيزيكية - أجزاء هامة وضرورية من التقييم المستمر . وينبغى أن يكون هذا واضحا فى لغة طريقة عمل النظام (وجميع العاملين على سبيل المثال فى منطقة أديسون التعليمية Addison School District يتم تقديرهم وتقييمهم على نحو مستمر)

وينبغى أن تعد هيئة العاملين بالمدرسة صيفا بديلة للتقويم موجهة نحو تحسين التعليم عن طريق الأساليب التكوينية Formative Techniques وعن طريق البحث والاستقصاء الفردى أو بفرق توجه ذاتها باعتبارها أنشطة مستمرة أيضا . وينبغى أن يتاح للمدرسين والإداريين بديل وضع خطط مهنية للتطوير والتنمية فى نظام التقويم عبر سنوات عديدة . وإذا أريد أن يكون للخطط أى قوة أو تأثير لكى تحسن التعليم ، فينبغى أن يتاح لهيئة التدريس والعاملين الفرصة ليقضوا الوقت الذى يحتاجونه ليقوموا بنجاح بهذه الأنشطة الأكثر تعقيدا . غير أنه متى نفذت المدارس نماذج جديدة بديلة ، لا ينبغى أن يكون هناك فترات انقطاع عن العمل فى هذه العملية . وحين يصل أعضاء الهيئة المدرسية أو يبلغون نوعا من الإغلاق فى خطة النمو المهنى ، أو فى نمط من التضافر بين الأثراب ، أو نشاط استقصاء وبحث توجه الذات ، ينبغى على أعضاء الهيئة أن ينشئوا خطة جديدة، فالنمو والارتقاء عملية ينبغى أن تصبح جزءا من الحياة اليومية للمهنيين وينبغى ألا يكون هناك وقت ضائع بعيدا عن التنمية المهنية .

٣- ينبغي أن تؤكد أنظمة التقويم الجديدة نواتج التلميذ Student Outcomes في تقويم المدرس التقليدي اعتمد المدربون على ملاحظة أداء المدرس في حجرة الدراسة والحكم عليه . وكان ثمة اهتمام كامن وضغط لتقويم المدرسين على أساس تحصيل وإنجاز تلاميذهم . وناقش فصل لاحق صعوبات ربط التقويم النهائي أو «التجميعي» Summative Evaluation بتحصيل التلميذ ، وخاصة باستخدام اختبارات مقننة مرجعية المعيار أو معيارية المرجع Norm referenced وهذه الصعوبات ، على أية حال لا ينبغي أن تمنعنا من استخدام تعلم التلميذ كمعيار في أنظمة التقويم . ومن منظور ضمان الجودة وضبطها تعتبر المعايير المستخدمة حاليا لأداء المدرس كذلك التي وردت في كتاب دانييلسون : Danielson 1996 Enhancing Professional Practice A Framework For Teaching «تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس» أوصافا أكثر صدقا بكثير للمتغيرات المرتبطة بتعلم التلميذ عما كان متوافرا ومتاحا في الماضي .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن جودة ونوعية التدريب المتوافر للموجهين والمُشرفين والمدرسين يساعدهم على تحديد الأداء في حجرة الدراسة ووصفه وتحليله أفضل مما كان متوافرا في الماضي ، ومسألة إصدار أحكام تجميعية أو نهائية Summative على المدرسين على أساس مقاييس تحصيل التلميذ تبقى مشكلة ، ولكن هيئة العاملين بالمدرسة تستطيع بالتأكيد أن تتعلم من كيف يؤدي التلاميذ عملهم ومستوى جودته وأن يضمّنوا تلك المعرفة في البيانات التي يحصلون عليها وهم يخططون لملاحظاتهم وحين يديرون حوارهم وحين يعقدون جلسات تدريسيهم مع المدرسين . وبعبارة أخرى نستطيع أن نعمل عائدين من البيانات التي نجمعها من تحصيل التلاميذ .

وينبغي أن تركز الأنشطة والأحداث والوقائع التي ينميها المربون باعتبارها بدائل أو باعتبارها تكوينية داخل مكون التنمية المهنية في تصميم أنظمة التقويم الجديدة على تعلم التلميذ . والأنظمة الجديدة التي ترى باعتبارها الأكثر فاعلية تتطلب أن توجه الخطط والاستقصاءات التي توجهها الذات والتضافر بين الأثراب أو جمع الشواهد على الجهد وتُسَيَّر بأهداف تعلم التلميذ وأن تضم مقاييس تعلمه . وهذه أمثلة لأفضل صيغة لربط الأداء بالتعلم وتستخدم المقاييس لتحسين التدريس والتعلم ، وليس للحكم عليه . والتركيز على تعلم التلميذ ينبغي أن يشجع ويتخلل لغة الأنظمة التي صممت حديثا والاتجاه المرتبط بها .

٤- ينبغي أن يكون هناك التزام بتوزيع الموارد والمصادر المناسبة التى تكفل النجاح أو تتيح النجاح للأنظمة الجديدة ، لقد أخفقت كثير من أنظمة التقويم فى تحقيق نواتجها أو نتائجها المرغوب فيها ، لا بسبب التصميم الخاطئ ، أو نقص المقاصد الجيدة ، وإنما لأن المدارس والمناطق لم توفر الموارد والمصادر الكافية لمساندة الخطط . وتحتاج المدارس إلى مصادر وموارد لمساندة التدريب الضرورى ، ولتوفير زمن للتخطيط ، ولتوفير زمن للعمل فى خطط التنمية المهنية والأنشطة التى تتولد نتيجة الاختيارات والبدائل التى يختارها المدرسون ولكى تساند التكلفة المرتبطة باكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة للتأثير وتشكيل الممارسات التدريسية لتحقيق نواتج التلميذ المرغوب فيها . وينبغى أن تدرك مجالس التربية والمجتمعات المحلية أن المال الذى ينفق لتحسين المدرسين والموجهين والمشرفين ومساندتهم فى عملهم مع التلاميذ استثمار وليس تكلفة، وينبغى أن تحدد لجان التقويم المحلى حاجات المصدر وأن توفرها حين تقدم توصياتها لمجلس التربية وللنقابة . وكما ذكرنا من قبل يعتبر تصميم نظام جديد للتقويم والتنمية المهنية حدثا عظيما وتحسين تعلم التلميذ ليس عملا قليل التكلفة .

وتكمن قوة أنظمة التقويم الجديدة فى قدرتها على تركيز الانتباه على أهمية التدريس والتعلم للتلاميذ وللمدرسين ، لتوفير الوسائل والحوافز لضمان الجودة، استنادا إلى معايير تدريس مشروعة ، ولتخدم كمعينات وميسرات تشجع التعليم المهني وتسانده، عن طريق أنشطة متبلورة مركزة تضافرية، والشروط أو الظروف والمعرفة التى شكلت السياق الحالى للتقويم ينبغى أن تزود أى منطقة تعليمية بالتسويق لمساندة الابتعاد عن ممارسات التقويم التقليدية . والتوقف عن التظاهر بأنهم لا يعرفون ما يعرفون عما ينبغى أن يكون عليه التدريس الجيد ، وعن كيفية استطاعتنا تحسينه ومساندته .



الفصل العاشر

مخطط لتقويم المدارس ومحكات التقويم

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تشرح متطلبات ضمان الجودة من حيث:
 - توافر معايير محددة للممارسة تتفاوت في أهميتها وتستند إلى البحث العلمي.
 - القدرة على إظهارها والحكم عليها.
 - توافر مقومين لمربين.
- توضح طبيعة التعلم المهني من حيث:
 - تأمل الممارسة.
 - التضافر.
 - تقييم الذات. والبحث الذي توجهه الذات.
 - توافر مجتمع من المتعلمين.
 - تفعيل دور التقييم التكويني.
- توضح متطلبات التعلم المهني في المخطط من حيث مادته وطريقته وتطبيقه لمقومين لمربين.
- تشرح أفضل الطرق لدمج ضبط الجودة والتعلم المهني في تقويم المدارس.
- يوضح المحكات التقويمية في:
 - نموذج المدخلات : مسلماته ، وتقبله . ومستوى تعديده . والتخلص من الحشو . ويدائل التقنية الراجعة .
 - ومستويات الأداء .
 - نموذج المخرجات : من حيث تقييم تعلم التلميذ .
 - والعوامل التي تؤثر في تعلم التلميذ .
 - والمدارس كنظم .
 - ومفهوم القيمة المضافة .
 - ومداخل أخرى .



مخطط تقويم المدرس

بعض المربين يسوون بين تقويم المدرس وملاحظة حجرة الدراسة ، بينما يعادله آخرون بالصيغ أو الاستثمارات المستخدمة . وتصيح مراجعة وتنقيح نظامهم فى التقويم، إذن مسألة تغيير الصيغ والاستثمارات التى تستخدم فى الملاحظة . وعلى الرغم من أن صيغ التقويم هامة فى تحديد بنية عملية التقويم ، وأنماط المناقشات المهنية التى تدور حولها إلا أن هذه الصيغ أو الاستثمارات لا تؤلف النظام ، ونظام تقويم المدرس الفعال أكثر تعقيدا بكثير من هذه الصيغ وينبغى أن يضم ثلاثة عناصر أساسية :

* تعريفا متماسكا متسقا لمجال التدريس « ما هو التدريس What بما فى ذلك اتخاذ القرارات التى تتعلق بمعيار الأداء المقبول ومدى جودة التدريس التى نعتبرها جودة بحق » .

* أساليب وإجراءات تقييم جميع جوانب التدريس (الكيفية أو الطريقة) .

* مقومين مدربين يستطيعون أن يصدروا أحكاما متسقة عن الأداء ، تستند إلى شاهد على التدريس كما يظهر فى الإجراءات .

وبالإضافة إلى ذلك فعند تصميم نظام للتقويم ينبغى أن تسع المنطقة التعليمية عملية تضم كثيرا من المنظورات- منظور المدرسين ، ومنظور الإداريين ومنظور قيادة نقابة المعلمين .

و يتمثل التحدى الذى يواجه مصممى نظام للتقويم فى أمرين .

(١) أن يشجع التعلم المهنى وفى نفس الوقت .

(٢) أن يضمن جودة التدريس والشكر واجب للخبرة الحديثة التى توافرت فى عمليات التقييم كذلك التى طورها المكتب القومى للمعايير المهنية للتدريس National Board for Professional Teaching Standards لأن المربين أصبحوا يفضلها فى وضع جيد للقيام بهذا التحدى فى التصميم .

وفى هذا الفصل ، سوف نعرض لثلاثة عناصر أساسية فى نظام التقويم المتماusk المترابط كما ذكرنا من قبل . وسوف نحدد ونلخص مطالب ضمان الجودة ومتطلبات بيئة

التعلم المهني - ونصف الوسائل التي تستطيع بها المدارس والمناطق التعليمية أن تدمج هذين الجانبين في نظام واحد .

طبيعة ضبط الجودة وضمان النوعية

ترتبط متطلبات ضمان الجودة على نحو مباشر بالبيئة التي نصفها هنا لعناصر نظام التقييم (المادة التي نعمل بها What أو الماهية والطريقة أو الكيفية HOW والمقومين المدرسين).

من الأمور المركزية لفكرة ضمان الجودة في التدريس التعريف الواضح المنطقي للممارسة النموذجية، لقد حددت بعض الولايات وفصلت معايير الممارسة (ومثال ذلك معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس والبراعات المتمركزة حول المتعلم في تكساس Texas Learner - Centered Proficiencies ومعايير فيرمونت للمربين في فيرمونت Ver-mont Standards for Vermont Educator وعلى المناطق التعليمية أن تستخدم هذه كأساس لإجراءاتها في التقييم).

ولقد توصلت مناطق أخرى إلى مكونات للممارسة المهنية وصفت في كتاب تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس الذي ألفه دانييلسون 1996 Danielson وهذه تفيد كبنية للتقييم والشكل (١٠-١) يثبت المجالات والأدائية ومكونات هذا البناء (٢٢ مكونا) .

وكجزء من تعريف وتحديد التدريس الجيد نحتاج أن نرسخ الأهمية النسبية للمحركات المختلفة (وهل هي جميعا متساوية في الأهمية) ومستويات الأداء (كيف تبدو الأمور حين يتم تحقيقها كلها على نحو جيد) ومعياري للأداء المقبول أو النموذجي (ما مدى جودة ذي الجودة الكافية ، ما مدى جودة الجيد جدا؟) وينبغي أن تكون معايير الأداء واضحة غير غامضة وأن تكون معروفة على نحو معلن ومتسقة أو تم التوصل إليها في ممارسات علينية جماهيرية (انظر الجزء التالي من هذا الفصل الذي يناقش هذه المسائل مناقشة مستفيضة) .

ولضمان جودة التدريس ونوعيته ينبغي أن تطبق المدارس والمناطق التعليمية محركات التقييم على البحوث الحديثة في التدريس والتعلم، وهذا يضمن صدق المحركات وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغي أن تتضمن المحركات جميع جوانب التدريس الهامة ألا تكون مقصورة على جزء مما يعمل المعلمون ، وعلى سبيل المثال ، فإن نظام التقييم الذي يعرف التدريس فحسب على أساس ما يعمل المعلمون في تفاعلاتهم في

حجرة الدراسة مع تلاميذهم يضع جميع الجوانب الهامة من دور المدرس التي تمارس خارج الموقع . ومع ذلك فمن الذى يستطيع أن يسوق الحجج على أن التواصل مع الأسر ليس جزءا هاما من دور المدرس ، وينبغى إذن ألا يكون جزءا من نظام التقويم .

الطريقة أو الكيف

ولضمان نظام تقويم صادق ، حين تميز وتحدد المدارس والمناطق التعليمية محكات معينة باعتبارها تسهم فى الممارسة الجيدة ، فإنها ينبغى أن تضمن أن المدرسين سوف يقدرون على البرهنة على الأداء وفقا لهذه المحكات . وعلى سبيل المثال إذا كان التواصل والانصال مع الأسر أحد المحكات التقويمية ، كيف ينبغى أن يظهر المدرسون مهارتهم فى هذا وبما أن هذه المهارة ليست مرئية فى ملاحظة حجرة الدراسة ، فإن على المدارس والمناطق التعليمية أن تتوصل إلى إجراءات أخرى لتقويمها .

وينبغى أن تتيح عمليات التقويم للمقومين أن يتوصلوا ويصدروا أحكاما مقبولة تتعلق بجودة التدريس ، وأن تُضمّن المدارس والمناطق التعليمية الإجراءات التى تقدم لهم مساعدة مكثفة حين يحتاجها المدرسون الذين يكافحون لكى يؤدوا عملهم أداء سليما . وإذا كان الأداء ليس مقبولا عند الحد الأدنى بعد ما وفرته المدارس والمناطق التعليمية من مساعدات وبعد اتباعها جميع المتطلبات القانونية all requirements of due Process ينبغى أن تتوصل المدارس إلى إجراءات سهلة طيبة لإنهاء الخدمة .

وتضم طريقة تقويم المدرس كثيرا من العناصر ، تتراوح ما بين الإجراءات العامة (ويحتمل أن تكون فارقة ومميزة بين المدرسين الجدد وذوى الخبرة) والخطوط الزمنية The Time Line ، وهيئة العاملين المشاركة والصيغ أو الاستثمارات والإجراءات المستخدمة . وجميع هذه ينبغى أن تكون واضحة لكل فرد وأن تنفذ وتطبق بأسلوب منصف ومتساو (انظر الفصل التالى لتجد مزيدا من المعلومات عن المسائل الإجرائية) .

المقومون المدرسون

ينبغى أن يتم تدريب القائمين بالتقويم ومصدري الأحكام التقويمية تدريباً سليماً بحيث تحبى أحكامهم دقيقة وصحيحة ومتسقة وتستند إلى الشواهد . ومن وجهة نظر المدرس موضع التقويم ، ينبغى ألا يكون المقوم موضع اهتمامهم وإنما ينبغى أن تكون النتيجة واحدة بغض النظر عن هوية المقوم. إن هذا الاتساق فى الحكم من جانب المقومين المدرسين ضمان أساسى لثبات نظام التقويم ككل . ولتدريب المقومين عدة أبعاد هامة :

أولاً: ينبغي أن يقدر المقومون على التعرف وإدراك أمثلة للمحكات التقويمية في الممارسة فأحداث حجرة الدراسة ووقائع التعليم تشكل مجرد بيانات فما هي البيانات التي ينبغي اختيارها ، كشواهد تدل على محكات التقويم المختلفة ؟ ولا ينبغي أن يكون الشاهد الذي تم اختياره ذا صلة بالمحكات المختلفة فحسب ، وإنما ينبغي أيضا أن يكون ممثلا لها ، وألا يقتصر الأمر على تحديد وتمييز الشاهد السلبي وحسب .

ثانياً : ينبغي أن يفسر المقومون الشاهد على جانب من جوانب التدريس في ضوء محكات التقويم ، وكما يدرك أى ملاحظ مدقق للتدريس ، هناك أكثر من تفسير ممكن للحدث أو الواقعة ، والتفسير الصحيح جانب هام من الحكم المهني على التدريس .

وأخيراً : ينبغي أن يصدر المقوم حكماً على أداء المدرس يربط التفسيرات بأوصاف مستويات الأداء . وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغي أن يكون المقومون قادرين على إدارة حوارات تأملية وأن يوفرُوا تغذية راجعة بناءة .

هل يتسق أى من هذه مع التعلم المهني عند النظرة الأولى من الصعب أن نرى كيفية هذا الارتباط ؛ لأن مطالب ضمان الجودة تبدو جامدة ، ومن غير المحتمل أن تنمى النضج المهني وتزيده ، غير أننا قبل أن نتوصل إلى عدم الاتساق هذا ينبغي أن نلقى نظرة عن كتب على طبيعة التعلم المهني .

طبيعة التعلم المهني

تسهم عدة عوامل في التعلم المهني وتضم تأمل الممارسة والتفكير فيها ، والتضافر ، وتقييم الذات .

التفكير في الممارسة وتأملها

عدد قليل من الأنشطة أكثر فاعلية وقوة في التعلم المهني عن تأمل الممارسة والتفكير فيها وكما بين سكوت Schon ١٩٨٣ فإننا لا نتعلم كثيراً من خبرتنا ، وإنما من التأمل والتفكير في خبرتنا والتأمل يتطلب طرح أسئلة (والإجابة عليها) مثل : هل هذه توقعات معقولة عن تعلم تلاميذه « هل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مختلفة كان سيجقق نتائج أفضل ؟ وكيف أعرف حقيقة أن التلاميذ قد تعلموا حقاً هذا المفهوم ؟ » .



شكل (١٠-١)
مكونات الممارسة المهنية

| المجال ٢: التعليم | المجال ١: التخطيط والإعداد |
|--|---|
| <p>المجال ٣ الذى يتعلق بالتعليم يختص بمهارة المدرس فى دمج التلاميذ فى تعلم المحتوى ويضم مدى عريضاً من الإستراتيجيات التعليمية التى تمكن التلاميذ من التعلم ومكوناته :</p> <p>أ - التواصل بوضوح ودقة وصحة .</p> <p>ب- استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة .</p> <p>ج - دمج التلاميذ فى التعلم .</p> <p>د- توفير تغذية راجعة للتلاميذ .</p> <p>هـ - البرهنة وإظهار المرونة والتجارب .</p> | <p>يضم المجال الخاص بالتخطيط والإعداد فهما شاملاً للمحتوى الذى يدرس ، ومعرفة بخلفيات التلاميذ ، وتصميم التعلم ، وبالتقييم ومكوناته هي :</p> <p>أ - البرهنة وإظهار معرفة المحتوى والبيداجوجيا .</p> <p>ب- البرهنة وبيان معرفة التلاميذ .</p> <p>ج - اختيار الأهداف التعليمية .</p> <p>د- إظهار معرفته بالمصادر .</p> <p>هـ- تصميم تعليم متماسك مترابط منطقي .</p> <p>و- تقييم تعلم التلميذ .</p> |
| المجال ٤: المسؤوليات المهنية | المجال ٢: بيئة حجرة الدراسة |
| <p>والمجال ٤ المختص بمسؤوليات المعلم المهنية يعالج مسؤوليات مهنية إضافية ، بما فى ذلك التقييم الذاتى والتأمل أو التفكير ، والتواصل مع الآباء ، والمشاركة فى التنمية المهنية المتطورة والإسهام فى بيئة المدرسة والمنطقة التعليمية ومكوناتها هي :</p> <p>أ - التأمل فى التدريس .</p> <p>ب- المحافظة على سجلات دقيقة .</p> <p>ج- التواصل مع الأسر .</p> <p>د- الإسهام فى المدرسة والمنطقة .</p> <p>هـ- النمو والتطور مهني .</p> <p>و- إظهار المهنية أو الاحترافية</p> | <p>المجال ٢ وهو البيئة الصفية يتعلق بمهارة المدرس فى توفير بيئة تيسر التعلم ، بما فى ذلك الجوانب الفيزيائية للبيئة والجوانب بين الشخصية ومكوناتها هي :</p> <p>أ - خلق بيئة قوامها الاحترام والوثام .</p> <p>ب- توفير ثقافة للتعلم A culture For Learning</p> <p>ج- إجراءات إدارة الصف .</p> <p>د- إدارة سلوك التلميذ .</p> <p>هـ - تنظيم وترتيب المساحة الفيزيائية .</p> |
| Professionalism | |

وكثير من المدرسين ذوى الخبرة يندمجون على نحو تلقائى فى هذا التأمل والتفكير على الأقل على مستوى غير نظامى ولكن قلة من المدرسين الجدد يفعلون هذا ، وكثير من المدرسين ذوى الخبرة يندر أن يخصصوا الوقت الذى يتطلب ذلك التأمل والتفكير المستمر (ويقتضيه التعلم الحقيقى) .

وتستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تضمن التأمل والتفكير فى الممارسة عند نقاط كثيرة فى عملية تقويم المدرس . والتقييم الذاتى ووصف أنشطة التعلم والتعليق عليها وتحليل عمل التلميذ- تعتمد جميعا على التفكير والتأمل فيما قصد إليه المدرس وما إذا كان حقق أهدافه .

التضافر

يقدر بعض المدرسين على الاندماج فى تأمل الممارسة معتمدين على أنفسهم وسوف يخصصون أو ينفقون قدرا ملحوظا من الوقت فى هذا العمل . وبعض الناس ، على أية حال يجد أن من الصعب تحقيق الضبط الذاتى الذى يتطلبه مثل هذا البحث والاستقصاء والتأمل ، ويميلون إلى الانشغال بقضايا أو اهتمامات أكثر ضغطا وإلحاحا على نحو مباشر . وهكذا ، فإن نظاما يبنى على التضافر ، وخاصة إذا كان هذا التضافر يتطلب تأملا وتفكيراً فى الممارسة ، يغلب أن يكشف ويسفر عن جهد حقيقى عن النظام الذى لا يتطلب ذلك .

ولقد تم توثيق عزلة المدرسين على نحو جيد ، وعند تقويم كثير من المدرسين وكتاباتهم لملاحظاتهم عن ورشة تدريب فى استمارة لتقويم الورشة كثيرا منهم يسجل أن أهم جانب مفيد حدث ذلك اليوم أنه أتاح الفرصة لهم ليناقشوا عددا من المسائل الهامة مع زملائهم . والتدريس معقد جدا ، ومعظم المدرسين لا تتاح لهم الفرصة لاستقصاء وفحص مشكلات مشتركة وحلول ممكنة مع زملائهم ولا لتبادل الرأى حول المداخل البيداغوجية الجديدة ، وعندما يضع المربون ويصممون نظم التقويم يستطيعون أن يتبحروا فيها فرصا للحوار الهنى والنقاش - بين المدرسين بعضهم وبعض وبين المدرسين والمسؤولين عن الإدارة .

ويحقق التضافر فائدة أخرى حقيقية وهى أنه يقدم وجهات نظر بديلة ويجد معظم المربين أن منظورات زميل بالنسبة لموقف يختلف اختلافا قليلا عن نظراته هو ، وأن وجهة النظر المختلفة هذه تتيح إمكانيات لا تتيحها وجهة نظرهم هم . ويجد



المدرسون أن من الصعب الحفاظ على تفسير لواقعة أو حدث في مواجهة شواهد متضاربة من زميل ، وهكذا ، فإن التضافر يتيح إمكانية تفسير أكثر توازنا وأكثر دقة للممارسة .

تقييم تقوم به الذات ويبحث توجهه الذات

المدرسون مهنيون ، ويمارسون مهنة معقدة مركبة ويميلون إلى أن يعرفوا نواحي قوتهم النسبية ونواحي ضعفهم وأين توجد ، وحريصون على أن يدفعوا جميع جوانب ومجالات ممارستهم إلى مستويات أعلى . وإذا توافرت لهم بيئة آمنة تتسم بالاحترام ، فإن معظم المدرسين سوف يختارون تركيز جهودهم على التنمية المهنية في تلك الجوانب التي يحتاجون إلى تنميتها أعظم حاجة .

ومبادئ تعلم الراشد تبين أن الناس حين يستخدمون تقييم الذات به -Self Assessment والاستقصاء الذي توجهه الذات في التنمية المهنية ، يغلب أن يستمروا في تعلمهم بطرق أكثر نظامية وانضباطا ، عما لو فرض أناس من الخارج عليهم مقتضيات تنمية مهنية ، وحين يختار الناس مشكلتهم التي يريدون حلها ، أو مشروعهم الذي يتابعونه ، فإنهم يخصصون طاقة أعظم له عما لو اختار شخص آخر الموضوع .

وأساس اختيار مجالات الممارسة للعمل على تنميتها ينبغي أن يكون قائما على تقييم الذات - assessment Self وقد يكمل هذا ما توصل إليه مقوم وما يقدمه ، والمدرسون ذوو الخبرة عادة ما يكونون قادرين على تقييم ممارستهم بدقة ، بينما قدرة المبتدئين تتوقف على برامج إعدادهم ، وقد يكونون أقل مهارة في هذا النشاط ، ونظم التقويم إذن ينبغي أن تحتوى على فرص لتقييم الذات ، وللنمو المهني الذي توجهه الذات بالنسبة للمدرسين ذوي الخبرة ، ويحتوى على تقييم ذات موجه بالنسبة للمستجدين ، وبطبيعة الحال ، إن كان لدى القائم على الإدارة سبب للاعتقاد بأن تقييم المدرس لذاته ليس صحيحا كلية ، وإذا كان المدرس غير واع بجوانب الممارسة التي تستوجب الاهتمام ، فإن هذه ينبغي أن تضاف إلى الجوانب التي تستحق الاهتمام ، ولكن تقييم المدرس لذاته ينبغي أن يكون دائما نقطة البداية للمناقشة .

مجتمع المتعلمين A Community Of Learners

حين يتضافر ويتعاون المدرسون في القيام بمشروع يؤدي إلى تقدم معرفتهم فإنهم يخلقون لأنفسهم مجتمعا من المتعلمين ، وهم يشعرون بأنهم مجموعة صغيرة تسعى



لتعلم مشترك وهم كذلك ، ولا يوجد فرق بين الواحد والآخر فى المكانة الاجتماعية ، فجميع الأفراد فى رتبة متساوية وجميعهم مندمجون فى أنشطة تكفل تقدم فهمهم وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغى أن تكون البيئة آمنة للمخاطرة ، ولا يلعب الخوف أى دور فى مجتمع المتعلمين .

وللتوصل إلى الفوائد الكاملة للبحث التضافرى ، تحتاج المدارس والمناطق التعليمية أن تبذل جهدا منتظما نسقيا . وثقافة Culture البحث المهنى لا تتحقق بذاتها إذ ينبغى على المدارس أن تخلقها ويمكن أن تتخذ الثقافة صيغا كثيرة - وعلى سبيل المثال وقت يحافظ عليه ويخصصه لجماعات الدرس والاستذكار تلتقى فيه ، ومدرسون بدلاء لتدريس الحصة أثناء القيام بالملاحظات وتمويل يمكن المدرسين من حضور اللقاءات المهنية ولاكتساب وحيارة المواد المهنية ، ويمكن للمدرسة أن تنشئ نظاما من الأصدقاء الناقدين Critical Friends وعن طريقه يلتقى المدرسون معا ليقدموا مقترحات بناءة كل منهم للآخر ، وعن طريق مثل هذه الأنشطة ومساندتها ، يمكن للمدرسة وللمنطقة أن تبرهن على التزامها بالتنمية المهنية المستمرة لمدرسيها .

وينعكس هذا الالتزام أيضا فى طبيعة غير ملموسة لثقافة المدرسة ففى مدرسة يثمن الناس فيها ويقدرّون الاستقصاء والبحث المهنى ، لا تسامح قيادة المدرسة مع التعليقات السلبية عن التلاميذ فى أحاديث المدرسين فى الفرصة ، ولا فى التقليل من شأن الزملاء من المدرسين ويظهر المدرسون إرادتهم وقصدهم فى المشاركة فى المواد التعليمية التى طوروها وللتضافر إزاء التحديات التى يثيرها أو يمثلها التلاميذ الذين لديهم صعوبة فى تعلمهم . وفى مثل هذه المدرسة لا يعمل المدرسون فى عزلة . فالأبواب مفتوحة وهم يتبادلون على نحو حر وجهات النظر والآراء فيما يتعلق بإستراتيجيات التدريس . وينبغى أن تضم إجراءات تقويم المدرس أنشطة تسهم فى ثقافة تخدم البحث المهنى وطرق مساندة هذه الأنشطة .

دور التقييم التكويني

يتضمن التعلم دائما ويتطلب تقييما تكوينيا وهذا التقييم يكون عادة متضمنا فى عملية التدريس والتعلم التى يسهل غض الطرف عنها وتجاهلها . ولننظر إلى عملية لعب الجولف . إن المبتدئ يحتاج مدرسا جيدا ، مدرسا يستطيع أن يقدم تعليما ويساعد المتعلم على تحسين مهارته ، وهذا المدرب بطبيعة الحال يكون لاعب جولف جيدا ، ماهرا فى الجوانب المختلفة من اللعبة ، وبالإضافة إلى ذلك ، على أية حال ، يكون ماهرا فى التشخيص وتقديم التشجيع ولا يكفى بالنسبة للمدرس أن يلاحظ ضربة أو تصويبة



ويقول: « هذه ضربة أو تصوية جيدة ، كررها مرة أخرى » وبدلا من ذلك فإن المدرب يقدم نصيحة محددة ونوعية تستند إلى تشخيص واضح « أنت تخفض كتفك اليمين » ، أو «أنت تدير مفصلي الوركين مسافة بعيدة إلى اليسار» أو «أنت تنظر إلى فوق قبل أن تصوب وتضرب . » أى أن المدرب قد قيم ممارسة المبتدئ ويقدم له تغذية راجعة بقصد تقدم تعلمه . والمدرّب هنا لا يحكم على اللاعب وإنما يقيم أدائه .

إن هذا التمييز حيوى وحاسم ويمكن أن يساعدنا على تصميم نظم تقويم قوية، تنمى وتحسن التعلم المهني ، وعلى سبيل المثال فإن المدرب أو المدرس قد يلاحظ صفا ويسجل نمط الأسئلة التي طرحها المدرس ، وإذا كانت عند مستوى معرفى منخفض فى أساسها ، ولكل سؤال إجابة واحدة صحيحة ، فإن هذه المعلومات سوف تكون ذات قيمة للمدرس ويمكن استخدامها لتحسين الممارسة .

التفكير فى متطلبات التعلم المهني عند وضع المخطط

وكما أن متطلبات ضمان الجودة يمكن أن تنعكس وتظهر فى عناصر المخطط الأساسى يمكن أيضا للمتطلبات البيئية (مادتها The What) أن تتوافر لتحقيق التعلم المهني أو الاحترافى .

الناحية The what

إن تعريف الممارسة النموذجية- بمستوياتها فى الأداء ، وعلى وجه الخصوص العملية التى تستخدم لاشتقاق ذلك التعريف - يمكن أن تحدث تقدما فى مبادئ التعلم المهني ، وحين ينظر المدربون فيما يعتبر تدريسا جيدا ، وكيف يظهر فى مواقف متنوعة، وحين تناقش مستويات الأداء ، وما إذا كانت هذه تنطبق على نحو متساو فى جميع السياقات، فإنهم يشاركون ويندمجون فى حوار مهني فى موقف تضافرى ، وهم عادة ما يفكرون ويتأملون ممارستهم .

وبيئة هذه المناقشات بطبيعة الحال ، ينبغى أن تكون آمنة بحيث تتيج مجالا للمخاطر المهنية ، وحين ينظر المدرسون فى مسودات وثيقة تقويم ويناقشون ويسوقون حججا تتعلق بما إذا كانت محكات التقويم صادقة فى جميع السياقات ، أو ما إذا كانت أوصاف مستويات الأداء تنطبق على موقفهم ينبغى أن يكونوا أحرارا فى التعبير عما يجول فى عقولهم دون خوف أو خشية من العواقب السلبية . ينبغى أن تكون المناقشات حوارات مهنية صادقة وحقيقية دون أن يكون وراءها تسجيل نقاط وتقديرات أو تظاهر واستعراض والذي يميز بين الحين والحين مثل هذا النقاش .



وهذه المناقشات دائما ما تدفع المدرسين إلى تقييم ذاتهم وإلى التأمل والتفكير ويكاد يكون من المحال على ممارس أن يلتفت إلى أوصاف لمستويات أداء مهارة التدريس دون أن يطرح أسئلة مثل : « كيف أفعل ذلك أو عند أى مستوى يقع أدائى بالنسبة لهذا المعيار ؟ » وبالإضافة إلى ذلك فإنه مع صياغة المدرسين للمكونات المختلفة للتدريس وعناصرها ومع مقارنة انطباعاتهم وممارساتهم الواحد بالآخر فإنهم يتبادلون الأساليب ويتعلمون إستراتيجيات جديدة من زملائهم . وهذا النقاش والحوار خصص - يركز على جودة التدريس ويسهم بالكثير فى التعلم المهني للمشاركين فيه .

الطريقة أو كيف The How

ومن بين جميع العناصر المختلفة لنظام تقويم المدرس، فإن ما يسهم فى التعلم المهني أعظم إسهام هو الإجراءات المستخدمة . وخبرة طلاب التأهيل المتقدم عن طريق المجلس القومى لمعايير التدريس المهني - National Board For Professional Teaching Standards تعلمنا فى هذا المجال أن كل فرد تقريبا يمر بهذه العملية ، حتى أولئك الذين لا ينجحون يقررون أنهم أصبحوا مدرسين على نحو أفضل بسبب الجهد المبذول .

ولقد أصبحت هذه الظاهرة، إذن ، سؤالا يتعلق بتصميم النظام ووضعه: كيف نصمم ونضع أنظمة لتقويم المدرس تؤدي إلى تعلم مهني ؟ ما الذى نطلب من المدرسين عمله كجزء من العملية ، مما يعتبر مكافئا من الناحية المهنية ومثيا ومحدثا للنمو والنضج؟ وقد تسأل المدارس والمناطق التعليمية المدرسين كجزء من عملية التقويم ، أن يقدموا وحدة دراسية مما درسوا فى صفهم ، ونشاطا من أنشطة الوحدة ، وبعض العينات من عمل التلميذ فى النشاط - وأن يكتبوا تعليقا مختصرا على نشاط التلميذ وعمله . وإذا سأل المقومون وطرحوا أسئلة على المدرسين تتطلب تأملا وتفكيراً ، وإذا كان يجب على المدرسين أن يختاروا عمل تلميذ كشاهد على تحصيله وإنجازة ، فإن من المضمون تقريبا أن يتعلم المدرسون من العملية وإذا كان ينبغي عليهم أن يجيبوا على أسئلة من قبيل : « كيف يعمق النشاط فهم تلميذ للمفهوم » أو « ما الذى تخبرنى به عينات من عمل التلميذ عن مستوى فهمه ؟ » فإن من المطلوب منهم أن يتأملوا النشاط وخبرة التلاميذ كأفراد لهذا النشاط ، وحين يطلب من المدرسين أن يقدموا هذه الوحدة، والنشاط ، وعمل التلميذ ، فإن نظام التقويم لا يفرض عملا إضافيا . فالمدرسون يصممون ويعدون مثل هذه الأنشطة ويجمعون عمل التلميذ على أساس يومى . وبعبارة أخرى ، فإن النشاط يمثل كما تقول بيرلمان Mari Pearlman (تواصل شخصيا ١٩٩٤) وهى تعمل فى مؤسسة خدمة Educatuinal Testing Service الاختبارات



التربوية ، حصادا طبيعيا لعملهم مع التسليم بأن المدرسين لا يتأملون دائما ولا يفكرون على نحو نظامي في عمل التلاميذ ، أو يحللون نشاطا في ضوء الوحدة الأكبر وهم بالتأكيد لا يكتبون تعليقا مختصرا عن تأملاتهم . وأن يطلب منهم عمل هذا مرة في العام ، على أية حال ، ليس مطلباً غير معقول ، وهذا التأمل يمكن أن يسهم في تنمية عادات العقل القيمة .

والتحدى إذن لمصممي أنظمة التقويم هو أن يضعوا إجراءات التقويم بحيث يكون مطلوبا من المدرسين أن يقوموا بأشياء معينة وهذا في ذاته يحسن التعلم المهني وهذه الأنشطة المطلوبة يمكن أن تضم بالتأكيد ملاحظة المسئول الإداري (الوجه أو الناظر) للتدريس بحجرة الدراسة ، ولكن نظام التقويم يمكن أن يتضمن أيضا تقييم الذات وحوارا ونقاشا عن الرصد الملائم على خرائط تصف مستويات الأداء . ويمكن للنظام أن يطلب من المدرسين تقديم شاهد أو دليل على تعلم التلميذ ويمكن أن يطلب منهم أيضا أن يقدموا عينات من المسئوليات التي يضطلعون بها خارج حجرة الدراسة (مثل التواصل مع الوالد) والحفاظ على سجلات دقيقة ، أو الإسهامات في مشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية (مثل المشاركة في اللجان) وإذا أحسن تصميم أنظمة التقويم، يمكن للمدرسين أن يقوموا بدور نشط في العملية وأن يتعلموا من مشاركتهم .

مقومون مدرسون

إن الإجراءات المستخدمة في توجيه المدرسين وتدريب المقومين على استخدام نظام التقويم يمكن أن تمثل أيضا عملا مهنيا احترافيا له قيمته . وحين يناقش المربون المحركات التقويمية ، وحين يفحصون الشواهد التدريسية (مثل التسجيلات الصوتية أو التعليقات) ويحددون معا مستوى الأداء الذي تمثله ، فإنهم يندمجون في حوار مهني له قيمته . والاتفاق الذي يتم التوصل إليه من هذه الحوارات يخدم المنطقة التعليمية خدمة جيدة في تكوين فهم مشترك لما يكون عليه التدريس الجيد .

دمج التأكد من النوعية مع التعلم المهني

كيف تستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تحقق تكاملا بين مطالب ضمان الجودة والتعلم المهني ووضعهما معا في نظام واحد للتقويم ؟ ما هي خصائص نظام التقويم الذي يفى بمتطلباتهما ويدخل في حسبانته جوانب الخلل الوظيفي ونواحي القصور الموجودة في معظم المداخل الحالية ؟ إن الملامح الأساسية لهذا النظام المتكامل تضم مدخلا متفاضلا متمائزا ، وتضافر استقصاء وبحث مهني ، وأنشطة تقويم حسن تصميمها .



التمييز والتفاضل Differentiation

إن حياة المدرس المهنية تشبه حياة أصحاب المهن الأخرى ، لها دورة حياة متميزة فالعمل معقد ، والممارسة الماهرة تتطلب وقتا ملحوظا ومساندة حتى يمكن اكتسابها ولكن متى حقق المدرس مستوى معيناً من الكفاءة والبراعة ، يتخذ التعلم المهني صيغة مختلفة عن تلك التي خبرها مبكراً في العملية ، ويمكن أن يكون موجهاً من قبل الذات بدرجة أكبر ، وإذا نقص أو ضعف أو أخطأ المدرسون في مهاراتهم ، وإذا انخفض أداؤهم دون مستوى معين مقبول ، يمكن أن يفيدوا من مستويات أعلى من المساندة ومن مساعدة مكثفة بدرجة أكبر . وهذا يرجع ويقترح أن الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم يمكن أن تختلف باختلاف مراحل المدرسين في حياتهم المهنية .

وهكذا ينبغي أن تفرق المدارس والمناطق التعليمية في أنظمة التقويم بالنسبة للمدرسين وفقاً لحاجاتهم المهنية ، ولقد صممت كثير من المدارس أنظمة لها ثلاثة مسارات أو مسالك Tracks ، وأنشطة منفصلة ، وخطوط زمنية للمستجد (أو من هم تحت الملاحظة أو الذين لم يشيخوا) وللمدرسين ذوي الخبرة (أي لحياتهم المهنية أو للمبتدئين) وللذين يحتاجون مساعدة مكثفة أو خطة عمل (أي المدرسين ذوي الخبرة الذين قد يفصلون في خطوة لاحقة بسبب قصورهم في التدريس) .
(انظر الفصول الأخيرة لمزيد من المعلومات عن هذه المسالك الثلاثة) .

ثقافة تعلم مهني

إن البيئة التي تشجع على التعلم سواء أكان تعلم التلاميذ أم تعلم الراشدين لا تحدث على نحو تلقائي، إذ ينبغي أن توضع لها خطة وأن يلتزم بها في الممارسة وفي ظل قيادة القائمين على الإدارة والتوجيه ، يلعب جميع المربين دوراً في توفير هذه البيئة وفي الحفاظ عليها . وتتضمن عناصرها ما يأتي :

* ثقافة تضافرية قوامها الاستقصاء المهني A Collaborative Culture Of Professional Inquiry لا يوجد خبراء في العمل المعقد الخاص بالتدريس ، ويستطيع جميع الممارسين أن يتعلموا الواحد من الآخر وثقافة البحث التضافري تتطلب من المدرسين والمديرين أن يتوقعوا جميعاً أن الأنشطة التي يقومون بها كجزء من عملية التقويم مكافئة ومثيرة مهنيًا . والقيادة مطلوبة للحفاظ على التركيز على جودة تعلم التلميذ ، ولكن في إطار هذا السياق فإن كل فرد في المدرسة يكون مشاركاً على نحو جماعي لتحسين تحصيل التلميذ ، وينبغي أن تدرك جهودهم وترى باعتبارها تعمل في



تناغم، وبالنسبة للمدرسين المبتدئين على القيادة أن توفر لهم روح المساندة والمساعدة. إن روح المساندة والمساعدة يتم تأسيسها عن طريق مراقبة البرنامج وتنفيذه. ولكن حتى في غيبة كيان وبناء رسمي نظامي، يمكن لروحه أن تسود، وسوف يتم حذف الممارسات التي تثير الغضب والحقن مثل تكليف المدرسين الجدد بتدريس التلاميذ الأكثر صعوبة في التعليم، أو الذين يتطلبون أكبر جهد في إعداد الدرس أو ألا تكون له حجرة دراسية ثابتة... إلخ. إن هذا الإنهاك المهني لا يمكن أن يلتصق له العذر، ويؤدي إلى ضغوط غير ضرورية ويكون مسئولاً جزئياً عن المعدلات العالية من الاحتكاك والتوتر والسخرية بين المدرسين الجدد.

وفي نظام تقويم فعال، تنعكس روح المساندة هذه في رغبة وإرادة المدرسين ذوي الخبرة في دعوة زملائهم الجدد إلى حجراتهم الدراسية ليلاحظوا ويناقشوا الإستراتيجيات بعد انتهاء اليوم الدراسي، ولمساعدهتهم على الاستعداد لأحداث عملية التقويم ووقائعها ولا ينبغي أن يشعر المدرسون الجدد بأنهم يقفون وحدهم في حياتهم المهنية.

* بالنسبة للمدرسين المثبتين: ثمة افتراضان: أحدهما للكفاءة والآخر للنمو المهني المستمر. ومتى ما حقق المدرسون تثبيتاً في الوظيفة، أو مكانة في المهنة، يصبحون أعضاء كاملين في المجتمع المهني وينبغي أن يعاملوا على هذا النحو. وأحد مظاهر هذه المكانة التقبل الصريح للافتراضين: افتراض البراعة والكفاءة Competence وافتراض النمو المهني المستمر. ويقرر وينص المسلم الأول بأن أداء المدرس يتم عند المستوى المرضي على الأقل Satisfactory ما لم يخطر بعكس ذلك إنه يعني وينقل إلى الآخرين فكرة أن عمل المدرس (وبالتالي رزقه وأسباب عيشه) ليست موضع شك أو تساؤل على الإطلاق. وهذا الافتراض وحده يستطيع أن يستبعد بعض القلق من عملية التقويم، ويسهم في توفير بيئة آمنة تتيح المخاطرة.

غير أن افتراض الكفاءة وحده، وبذاته لا يكفي، إذ ينبغي أن يصحبه افتراض التعلم المهني المستمر وهذا الافتراض الثاني يقرر وينص على أن من مسئولية كل مدرس أن يستمر في النمو مهنيًا، وأن المدرسين يمكن أن يصبحوا ذوي معرفة مهنية راکدة، وينبغي أن يتوافر الافتراضان أو المسلمان معاً؛ لأن الافتراض الأول إذا وجد بدون الافتراض الأخير يؤكد الرضا الذاتي والتعاس والتحقق المسلم الثاني دون الأول يقلل من الثقة.

وفي سياق نظام التقويم، يلعب هذان المسلمان دوراً في الأنشطة المطلوبة للعملية والأسلوب الذي يتم به تنفيذها والقيام بها، والأنشطة وخاصة أنشطة المدرسة تتبنى بعض جوانب مرحلة النمو المهني الذي توجهه الذات self-directed كجزء من تقويم

حياة المهنيين وسيرتهم وهذه الأنشطة ينبغي أن تدرك كفرص للتعليم . وعند القيام بها وتكملتها يتوقع جميع المدرسين تحسين ممارستهم غير أنه بالإضافة إلى ذلك ، فإن مسلمة البراعة والكفاءة تقترح وترجح أن عملية التقويم هي ببساطة فرصة لتحسين حرفة الفرد إلى مدى أبعد .

وهذان المسلمان معا إذا صاحبتهما ثقافة البحث والاستقصاء Culture Of Inquiry تخلقان بيئة آمنة للمخاطرة المهنية Professional risk - taking ويعرف المدرسون أنهم حتى أثناء ملاحظة التقويم الرسمية يستطيعون أن يجربوا إستراتيجية جديدة ، أو يستطيعون أن يقدموا كجزء من إضبارة إنجازاتهم (البورتفوليو) Portfolio إنتاجا تعليميا (مواد تعليمية أنتجوها) Instructional Artifact وعمل تلميذ أرادوا أن يناقشوه مع زميل أقدم . ولا يحتاج الأمر لأن يكون هذا جهدا للعرض والتظاهر Showcase ، وإنما جهدا فى مسيرة النمو .

أنشطة كجزء من عملية التقويم، وتسهم فى التعلم المهني

ويتطلب القياس العميق أن تكون جميع جوانب مجال التدريس قادرة على أن توضع موضع التقييم عن طريق عملية التقويم . غير أن هناك قرورات تصميم لابد من اتخاذها؛ ذلك أن بعض الأنشطة تسفر عن تعلم مهني أكبر مما تسفر عنه أخرى .

وحين تتطلب تقييما ذاتيا ، فإن العمل فى فرق يركز على جانب معين وتأمل الفرد لممارسته عن طريق تمرينات البورتفوليو يتيح لنظام التقويم أن ينمى ويحسن التعلم المهني عند المدرسين ، وبغض النظر عن مدى مهارة الشخص الذى يقوم بأى من تلك الأنشطة ، فإن الأنشطة ذاتها توجه النمو وتسانده وحتى بدون أى نظام تقويم ، إذا قام المدرسون بهذه الأشياء تحسن ممارستهم وجعلها جزءا من نظام التقويم على أية حال تضمن المنطقة التعليمية أن هذه الأهداف سوف تتحقق .

وتتطلب بعض أنظمة التقويم المطورة حديثا من المدرسين الذين يقومون بتقييم ذاتي ، أن يحددوا ويرسخوا أهدافا للنمو المهني وأن يشاركوا فى جماعة مذاكرة ودراسة مع زملائهم تركز حول موضوع يثير اهتماما مشتركا لديهم (ومثل هذا المتطلب يدمج المدرسين فى تقييم الذات ، وفى التفكير وتأمل الممارسة ، وفى البحث والاستقصاء الذى توجهه الذات ، وفى التضايف وفى الحوار والنقاش المهني) وبالإضافة إلى ملاحظة حجرة الدراسة ، يطلب من المدرسين أن يقدموا شاهدا ودليلا على مهارتهم المهنية فى صيغة وثائق تخطيط وعينات من عمل التلميذ (مع تعليق عليها) وشواهد أخرى على



مهنيتهم واحترافهم (مثل التواصل مع آباء التلاميذ ، والإسهامات فى أنشطة المدرسة والمنطقة التعليمية . إلخ) . إن جمع هذه الوثائق واختيارها يتطلب تأملا عميقا وتفكيراً فى الممارسة ، ووصفها لإدارى (موجه أو ناظر) يدمج المدرس فى حوار ونقاش مهنى :

شكل (١٠-٢)

دمج ضبط وضمان الجودة مع التعلم المهنى فى تقييم المدرس

| العنصر / الإجراء | ضمان الجودة | التعلم المهنى |
|--------------------------------------|--|---|
| تعريف التدريس وتضمنين مستويات الأداء | <ul style="list-style-type: none"> * واضح لا غموض فيه . * يستند إلى البحوث . * تم الثبوت من صدقه محليا . | <ul style="list-style-type: none"> * عملية التنمية تؤدي إلى فهم مشترك . |
| أساليب وإجراءات التقييم | <ul style="list-style-type: none"> * مصادر المعلومات توثق وتدعم جميع المحكات التقييمية . * يتبع المقومون الإجراءات بما فى ذلك الإجراءات الواجبة الأداء قانونا Due Process . * الإجراءات منصفة . | <ul style="list-style-type: none"> صممت لزيادة التعلم المهنى إلى حده الأقصى وكذلك لتأمل الممارسة والتفكير فيها . |
| تدريب المقومين والمدرسين | <ul style="list-style-type: none"> * يصدر المقومون أحكاما متسقة تقوم على الشواهد . * اتفاق بين المقومين والمقربين interrater agreement . | <ul style="list-style-type: none"> تكون وتبنى عملية التدريب ذاتها وتحقق الاتفاق وتنمي فهمها مشتركا . |

وعلى الرغم من أن كلا من ضمان الجودة ، والتعلم المهني يبدوان لاول وهلة على أنهما لا يتسقان ، إلا أنهما فى الحقيقة يكمل الواحد منهما الآخر شريطة القيام بتصميم وإعداد دقيق لضمان ذلك ، ولكن المفهومين بذاتيهما يمكن أن يتعايشا معا ، بل وأن يقوى أحدهما الآخر . والشكل (١٠-٢) يلخص هذا التصور .

المحككات التقييمية

أساس أى نظام للتقويم هو مجموعة المحكات التقييمية التى تقيم وتؤسس عليها المدرسة أو المنطقة التعليمية تقويماتها للمدرسين ، كيف ينبغى أن تحكم على أداء المدرس؟ إن تحديد المحكات لا يعنى نفس الشيء الذى يعنيه وضع وتطوير نظام للتقويم، وعلى أية حال ، لا يكتمل أى نظام للتقويم دون توافر مجموعة من المحكات الواضحة الجلية التى حين تؤخذ معا تعرف وتحدد التدريس الجيد .

ما الذى يؤلف إذن الامتياز فى التدريس أو التدريس السليم والمناسب ؟ وبأى محكات نعرف التدريس الممتاز أو الفائق ؟ وحين يكتسب مدرس شهرة فى مجتمع محلى بأنه مرب رائع ، وحين يتلقى القائمون على الإدارة طلبات أكثر لكى ينتقل تلاميذ ليوضعوا فى فصل ذلك المدرس أكثر مما يستطيعون تلييتها وحين يحظى مدرس باحترام كبير من أعوانه - فعلى أى أساس يصدر الناس مثل هذه الأحكام ؟ هل يجد التلاميذ فى هذه الفصول والدروس قدرا كبيرا من المتعة ؟ هل يشاركون فى أنشطة مثيرة للاهتمام؟ هل يؤدون أداء جيدا جدا فى التقييم الذى تقوم به المحافظة ؟

ويقابل هذا حين يكتسب مدرس شهرة بين التلاميذ والآباء بأن تدريسه ضعيف ، على أى أساس تستند هذه الشهرة؟ قد تعكس عدم اتساق فى معايير التقدير أو معايير تقدير غير عادلة ، أو قد تظهر محاباة فى تفايلات حجرة الدراسة . وقد تكون نتيجة تفسيرات غير واضحة للمفاهيم وشروح غامضة للإجراءات بحيث لا يفهم التلاميذ المحتوى فهما جيدا . وقد تنمو هذه الشهرة وتتطور عبر سنوات كثيرة ، إذا ساء أداء تلاميذ مدرس معين على نحو متسق فى تقييم المحافظة أو الولاية ، وواضح أن الآباء والتلاميذ والإداريين حين يصدرن أحكاما عن التدريس فإنهم يؤسسون تقييمهم على شواهد الأداء ، وقد تكون هذه الأحكام غير نظامية ، ولكنها مع ذلك تعد أحكاما .

مدخلات أم مخرجات

تحدد معايير التدريس ما ينبغي أن يعرفه المدرسون وأن يكونوا قادرين على فعله في ممارسة مهنتهم . ويعبر الناس عن هذا المفهوم بطريقة من طريقتين أساسيتين : على أساس ما يعمل به المدرسون ، أو على أساس النتائج التي يحققونها ، ويمكن أن نطلق على الأولى مُدخلات - أى أن إحصاء مهام المدرس يعكس تعقد هذا العمل كله . (وهذه القوائم من المهام لا تكون بالضرورة قوائم مراجعة تتألف من أنماط محددة من السلوك ، ولكنها تحدد وتميز جميع جوانب التدريس المختلفة التي تؤدي إلى مستويات عالية من تعلم التلميذ) . ويمكن اعتبار الأخير ، المخرجات والنتائج التي يحققها ويحصلها المدرسون في عملهم وعلى سبيل المثال مدى تعلم التلاميذ ، وما بلغه أداؤهم، كمؤشر يدل على جودة التدريس والأخير من بين هذين المدخلين هو الذى له تاريخ أطول من حيث الاستخدام في تقويم التدريس غير أنه حديث جدا على أية حال واستجابة لمتطلبات أعظم بمسألة المدرسين والمدارس ككل ، أدخلت كثير من المناطق التعليمية (بعضها نتيجة لتشريعات الولاية أو مجالس التربية) مقاييس تعلم التلميذ في تعريف التدريس الذى يستخدم في التقويم .

وينظر هذا الفصل في كل من المدخلات والمخرجات ويبرز نواحي قوة كل منها في تقويم المدرس ونواحي ضعفه .

المدخلات أو ما يعمل به المدرسون

في تقاليد المدخل ، يشير تعريف التدريس الجيد - أى مجموعة المحكات التقويمية - إلى ما يعمل به المدرسون خلال ممارستهم المهنية ، والمهام التي تملأ أيامهم (وكثيرا ما تضم المهام التي تملأ أمسياتهم) وعبر السنوات العشرين الماضية ، تغير تعريف التدريس الجيد على نحو تدريجي من مداخل تحدد الأنماط السلوكية التدريسية الفعلية إلى تلك التي تعتمد بدرجة أكبر على الطرق التي تنمى فهم التلاميذ للتصورات والمفاهيم .

ولقد استوعبت بعض الولايات محكات للتدريس في إجراءات الإجازة أو الترخيص بالتدريس Licensing Procedures (وكانت جورجيا هي البائدة في الثمانينيات ١٩٨٠ باستخدام أداة تقييم أداء المدرس Teacher Performance Assessment Instrument (TPAI) وتبعتها نورث كارولينا ، وفلوريدا وكونكتيكت والولايات الأخرى ، والتدريس الفعال كما وصفته مادلين هنتر (1982) Madeline Hunter



وباحثون آخرون ، مثال لهذا الاتجاه وتقاليده والذي اكتسب اهتماما قوميا واسعا خلال ثمانينيات القرن العشرين .

ولقد اعتمدت مؤسسة الخدمة الاختبارية التربوية The Educational Testing Service (ETS) ، على هذه الجهود وأفادت منها فى تطوير Praxis III: Classroom Performance Assessments for Licensing Beginning Teachers ، وعملية التطوير هذه استوعبت مراجعات مكثفة للأدبيات التربوية ، ومناقشات لجان من الخبراء ، وتحليلات للعمل ، ودراسات ميدانية استطلاعية واختبارية وفى تاريخ أحدث استند كتاب جمعية تطوير الإشراف والمنهج ASCD وعنوانه تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس الذى ألفه دانييلسون ١٩٩٦ : Enhancing Professional Practice A : Framework For Teaching (Danielson 1996) على البحوث التى أجريت فى التطبيق العملى الثالث Praxis وارتبط بمبادئ الممارسة المثالية أو النموذجية والتى وصفها اتحاد الولايات لمساندة التقييم الجديد للمدرس - Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) وتظهر مكونات إطار العمل هذا فى الشكل (١٠-٢) فى هذا الفصل .

والكتاب يشرح ويعرض مهارات التدريس التى تم تمييزها وتحديدتها فى التطبيق العملى الثالث Praxis III ليضم عمل المدرسين ذوى الخبرة ويعكس الكتاب رؤية للتدريس والتعلم المتضمنة فى عمل المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى National Board For Professional Teaching Standards (NBPTS) . وإطار العمل هذا الذى يعتمد على العمل المبكر للآخرين هو آخر جهد قام على أساس هذه الاتجاهات والخطوط ، ولقد استخدمت كثير من المفاهيم التعليمية هذا الإطار كبنية منظمة ومحددة لتعريف التدريس الفعال وترسيخ محركات أنظمة التقييم .

مسائل يثيرها نموذج المداخلات

يواجه مطورو نظم تقييم المدرس المحليون كثيرا من التعقيدات فى تعريف ممارسات التدريس والمسائل التى يمكننا الالتفات إليها تضم المسلمات الهامة ، وتقبل المدرس للمحركات ، ومستوى التفصيل .

المسلمات Assumptions : إن أى قائمة بمهارات التدريس (والأوصاف التى تصاحبها عن مستويات الأداء) ، تعكس المسلمات التى تتعلق بالتدريس والتعلم وما هو جدير بالتعلم وكيف ينبغى تعلمه وكلا هذين قد طرأ عليه تغيير تدريجى وما يزال .



وبعض الجهود المبكرة فى تحديد التدريس الفعلى عكست نظرة للتدريس قوامها النقل الآلى للمعلومات وعلى الرغم من أن اكتساب المعلومات هدف هام للتعليم والتربية وسوف يكون كذلك دائما ، فإن التركيز المطلق عليه لا يتسق مع نظريات التعلم المعاصرة ، ولا يلائم أنماط التعلم التى تتضمنها معظم معايير المحتوى التى طورتها الولايات والتنظيمات المهنية .

وينبغى أن تعكس قائمة مهارات التدريس بعبارة أخرى ، أفضل معرفة حالية عن التعلم وعما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ ، وعلى سبيل المثال فإن معايير المجلس القومى لمدرسى الرياضيات (National Council . of Teachers of Mathematics (NCTM تؤكد على حل المسائل فى الرياضيات ، وهى مهارة لا يمكن تعلمها بالحفظ الآلى ، والتذكر الصم ، وبناء على ذلك ، فإن المدرسة التى تحاول تطبيق هذه المعايير ينبغى أن تعرف التدريس بطرق تتضمن المداخل التعليمية التى يحتمل أن تحسن مهارات التدريس فى حل المشكلات والمسائل .

وإذا أردنا أن نلقى نظرة أخرى على هذا المثال : افترض أن منطقتك التعليمية أو مدرستك لا تقبل معايير هذا المجلس NCTM عندئذ فإن محكات تعريف التدريس الجيد بالنسبة لمدرستك قد لا تؤكد البحث المعرفى الذى هو أساس معايير هذا المجلس . وهكذا ، بغض النظر عن الموقف الذى تتخذه مدرستك أو منطقتك التعليمية إزاء نتائج البحوث التربوية ، فإن من المهم أن تدرك الأسس النظرية لآى وصف للتدريس ، وأن تعرف المسلمات التى يقوم عليها والتى تتعلق بالمحتوى وبنظرية التعلم .

القبول والموافقة Acceptance: ومن الاختبارات الهامة لآى قائمة تضم مهارات التدريس مدى مقبوليتها عند المدرسين الذين يتأثرون بها ، أى أنها تعكس ما يعرفه الممارسون عن عملهم ، وبناء على ذلك فإن المدارس والمناطق التعليمية التى تضع تعريفا للتدريس تحتاج إلى أن توفر فرصا لمناقشات مستفيضة يشارك فيها المدرسون ومن يرتبطون بهم . ويمكن لهذه العملية أن تثبت هدف المحكات وأن تنمى وتطور الملكية والالتزام ، وحين تتضمن مثل هذه المناقشة وتتطلب مدى عريضا من المدرسين والإداريين ، سوف تسفر عن وثيقة سيتقبلها الناس بحماس .

وحين ينضم المدرسون إلى هيئة العاملين بمدرسة لديها مجموعة من المحكات التقويمية ، فإنه لا تتاح لهم الفرصة للإسهام فى تنمية المحكات ، وإذا عرفوا أن عملية

تحديدها قد روعى فيها آراء زملائهم ، وإذا عرفوا أنهم سوف يستطيعون الإدلاء بأفكارهم حين يحين وقت مراجعة النظام ، فإنهم يشقون في أن الإدارة لم تتخير المحكات التقويمية على نحو تفسنى .

مستويات التحديد Levels Of Specificity ، وقد يؤلف المربون مجموعة من مهارات التدريس عند مستويات مختلفة من التعميم والتخصيص ، وعلى سبيل المثال فإن ما توصل إليه اتحاد الولايات INTASC في مساندة التقييم الجديد للمدرس يتخلص في تمييز عشرة مبادئ و٥٣ مؤشرا للأداء وحدد المجلس القومي لمعايير التدريس المهني NBPTS خمسة مبادئ أساسية والتي فصلت فيما بعد في معايير لكل مستوى وعلم طورت التقييمات من أجلها ، ولقد نظمت معايير كاليفورنيا للتدريس المهني California's Standards For The Teaching Profession حول ستة معايير و٣٢ عنصرا . والتطبيق العملي الثالث ETS's Praxis III قد تناول أربعة مجالات و١٩ محكا ، وكتاب دانيلسون : تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس ينظم التدريس في أربعة مجالات و٢٢ مكونا.

وينبغي أن تكون قائمة مهارات التدريس مفصلة تفصيلا كافيا لتشجيع الحوارات النوعية والمحددة عن الممارسة ، ومع ذلك لا ينبغي أن تكون بالغة التفصيل بحيث لا يستطيع تذكرها ، وعلى سبيل المثال في وقت من الأوقات تضمنت معايير لويزيانا لتقويم التدريس ١٤٥ محكا منفصلا ، وعلى الرغم من أن لهذا المدخل ميزة عظيمة ، فإنه تضمن محكات كثيرة بحيث يصعب على معظم الناس استخدامها .

التكوار Redundancy ، وقائمة مهارات التدريس التي تكون وتشكل أساس نظام التقويم ينبغي أن تتجنب التكرار ، أى أن القائمة ينبغي أن تضم كل جانب من الجوانب الهامة من التدريس مرة واحدة ، ومع التسليم بأن التدريس معقد جدا ، فإن مهارات تتداخل Intertwine إلا أنه في الإمكان تمييز جوانب منفصلة له . وينبغي أن تكون المهام المختلفة للتدريس منفصلة الواحدة عن الأخرى حين يكون ذلك مناسباً .

بدائل التغذية الراجعة Feedback Options ، إن المحكات التقويمية المحددة أو النوعية تمكن المرشد أو المتور Mentor والموجه من توفير تغذية راجعة لجوانب معينة من التدريس ، وينبغي أن تمكن المدرسين من وضع أهداف لتحسين ممارستهم . وبعض قوائم مهارات التدريس تعرف التدريس تعريفا شموليا أو كليا ، مع اتخاذ المعايير المختلفة



منظورات متباينة فى وصف الجهد الكلى . وعلى الرغم من أن مثل هذه القوائم تعزى الروابط بين الجوانب المختلفة من التدريس ، إلا أنها أقل فائدة فى إجراء التقييم وتوفير تغذية راجعة على جوانب معينة من التدريس .

مستويات الأداء Levels Of Performance ، ومجموع مهارات التدريس التى تعرف وتحدد التدريس تكون ناقصة ما لم تتضمن وصفا للمستويات المختلفة من الأداء وهذه الأوصاف تفيد فى تحديد نقاط على مقياس التقدير المتدرج بالفاظ أدائية . وإذا حدد وعرف نظام تقويم على سبيل المثال ثلاث نقاط على مقياس للأداء مثل « يحتاج تحسينا » ، « مرض » و « ممتاز » ، فما معنى هذه الألفاظ فعلا بالنسبة لكل من هذه المحكات؟ وما هى الأحداث النوعية والمحددة فى حجرة الدراسة التى تجعل أداء المدرس على سبيل المثال بحيث يحكم عليه بأن إدارته لإجراءات الصف غير مرضية ؟

والشكل (١٠-٣) مثال لمستويات الأداء (مقتبس من كتاب دانييلسون) وخراائط تدفق مثل هذه قد ساعدت المدارس والمناطق التعليمية فى الولايات المتحدة على مراجعة أنظمتها فى تقويم المدرس ويجد المدرسون والموجهون أوصافا معينة ومحددة لمستويات الأداء؛ لأن الأوصاف تركز على ممارسة تدريسية ، وتشير إلى التغييرات التى ينبغى أن تعمل لكى تؤول للمستوى التالى .

ومستويات الأداء تيسر جعل مناقشة التدريس غير شخصية ، أى أنه إذا اقتبس مقوم الوقائع من ملاحظة حجرة الدراسة كشاهد أو دليل على تحديد نقطة معينة على مستويات الأداء ، فإن اللغة تفيد فى وضوح الحوار والتفاهم . وإذا لم يوافق المدرس على الحكم ، يستطيع أن يقدم شاهدا مختلفا قد يؤدى إلى حكم مختلف ، ومع وجود خريطة لمستويات الأداء معروضة على منضدة بينهما ، يقل احتمال اعتبار المدرس للحكم المشرف هجوما شخصيا ، وسوف يعتبره بدلا من ذلك حكما يستخدم محكات واضحة تستند إلى شاهد ودليل .

وفى الحجاج الذى يتعلق بكيف ينبغى أن توصف مستويات الأداء بال ضبط ، ينمى المربون فى المدرسة أو المنطقة التعليمية فهما مشتركا للمحكات التقييمية ذاتها - وعن طريق أمثلة الممارسة التى يتوصلون إليها ويولدونها - يندمجون فى نقاش وحوار مهنى هام . وبعض أوصاف مستويات الأداء ، على أية حال قد لا تنطبق بنفس الطريقة فى جميع المواقف . وعلى سبيل المثال فإن درجة معرفة المدرسة لتلاميذها (بمبولهم الفردية ، وراثهم الشافى ، واستعدادهم فى المادة الدراسية) يختلف كلية تقريبا من

مدرسة رياض الاطفال التى تعلم ١٨ تلميذا إلى مدرس المدرسة الثانوية الذى يدرس ٣٠٠ تلميذ وهذا لا يعنى أن مدرس الموسيقى فى المدرسة الثانوية لا ينبغي أن يعرف تلاميذه أعضاء الفريق ومستوى مهارتهم فى الأداء على أدواتهم الموسيقية . ولكن الأعداد المتضمنة تجعل من الصعب على المدرسين أن يتوافر لديهم مستوى المعرفة بأفراد التلاميذ إذا كان عددهم كبيرا كذلك الذى يتوافر لدى مدرسين لديهم عدد أصغر من التلاميذ .

وهناك سبب آخر لكى تكون مرنين فى تطبيق مستويات الأداء فى تقويم التدريس وهو أن التباين فى الأداء متوقع ، بسبب عوامل كثيرة؛ وعلى سبيل المثال سوف يؤدى معظم المدرسين أداء عند مستويات أعلى فى يناير عنهم فى أكتوبر - متى ما عرفوا تلاميذهم ومتى ما حددوا ورسخوا روتينيات فصولهم وقواعد إدارتها .

وبالمثل ، كلما كانت مدة تدريس المدرس عند مستوى صفى معين وفى مدرسة واحدة أو منطقة تعليمية واحدة أطول أى مع زيادة ألفة المدرس للمنهج التعليمي ولثقافة المدرسة أو المنطقة التعليمية .. ارتفع مستوى أدائه . وينبغي أن ننظر إلى مستويات الأداء ، إذن كمستويات أداء فى التدريس ، وليست كمستويات للمدرسين ، وننظر إلى الأحكام على الأداء فى هذا الضوء .

وعلى سبيل المثال ، إذا قام مدرس بتدريس الصف الخامس لمدة عشر سنوات ، فإنه يكون قد نغى كثيرا من الأساليب والإستراتيجيات المناسبة لهذا الصف . وعلى سبيل المثال ، إذا أعيد تكليفه بتدريس الصف الثانى ، فإن عليه أن يعدل كثيرا من تلك الإستراتيجيات وأن يتعلم بعض المهارات الجديدة . فتلاميذ الصف الثانى مختلفون عن تلاميذ الصف الخامس والمنهج التعليمي مختلف بالتأكيد، وبالمثل فإن المدرس الذى قام بالتدريس فى مدرسة معينة لعدة سنوات قد يكشف أنه يحتاج أساليب مختلفة إذا انتقل للعمل بمدرسة أخرى ، وأخيرا ، فإن مدرس العلوم بالمدرسة الثانوية الذى ركز على تدريس علم الأحياء لعدة سنوات ، سوف يخصص قدرا كبيرا من الوقت لإعداد دروس فى موضوع جديد فى الكيمياء ، والمدرس الحساس ذو الضمير سوف يستثمر الوقت والطاقة التى يحتاجها للأداء أداء جيدا فى موقف أو فصل جديد ، ولكن حتى فى ظل ظروف مواتية ، يتطلب المدرسون وقتا ليتوافقوا مع هذه التغيرات وليراعوها وحين يتغير سياق التدريس (المستوى والمحتوى أو البيئة) يمكن أن يصبح المدرس ذو الخبرة ، فى الحقيقة ، مبتدئا أو مستجدا .



شكل (١٠-٣)

المجال ٢ : بيئة حجرة الدراسة

المكون ١٢ : خلق بيئة قوامها الاحترام والمساندة

مستوى الأداء

| العنصر | غير مرض | أساسي | بارع | متميز |
|--------------------------|---|---|--|--|
| تفاعل المدرس مع التلاميذ | تفاعل المدرس مع بعض التلاميذ على الأقل سلبى، يحط من قدر التلميذ ، ساخر أو غير ملائم لعمل التلاميذ أو ثقافتهم . يظهر التلاميذ عدم احترام للمدرس. | تفاعلات المدرس مع التلميذ بصفة عامة مناسبة ولكنها قد تعكس أحيانا عدم اتساق ومحاباة ، أو تجاهل لثقافات التلاميذ. يظهر التلاميذ الحد الأدنى من الاحترام للمدرس. | تفاعلات المدرس والتلميذ ودودة وتظهر دفئا عاما ورعاية واحتراما ومثل هذه التفاعلات ملائمة للمعايير النمائية والثقافية. يظهر التلاميذ احتراما للمدرس. | يظهر المدرس رعاية أصيلة وحقيقية وصادقة واحتراما لكل تلميذ فرد . يظهر التلاميذ احتراما للمدرس كفرد يتعدى الاحترام الخاص بدوره . |
| تفاعل التلاميذ | تفاعلات التلميذ تتسم بالصراع والسخرية والتحقيق. | لا يظهر التلاميذ سلوكا سلبيا الواحد منهم نحو الآخر. | تفاعلات التلميذ بصفة عامة مؤدبة ومحترمة . | يظهر التلاميذ رعاية حقيقية الواحد للآخر كأفراد وتلاميذ . |

مسائل أخرى تتعلق بالقياس

عند تعريف التدريس الجيد ، ينبغي أن يعالج المقومون مسائل مراعاة الأوزان ، وتحديد المعايير ، وجمع الدرجات أو التقديرات والتأليف بينها .

تحديد الأوزان Weighting، هل تتساوى جميع محكات التقويم من حيث الأهمية أم أن بعضها أكثر أهمية من البعض الآخر ؟ هل يحدد مربون في منطقة تعليمية أن توفير بيئة تتسم بالاحترام والوثام « على سبيل المثال أكثر أهمية من الإسهام في المدرسة أو المنطقة التعليمية ؟ » وبدلاً من ذلك ، هل بعض المحكات التقويمية أكثر أهمية في بعض المواقف عنها في أخرى ؟ وعلى سبيل المثال ، هل من الأمور الحاسمة والحيوية للمدرسي المرحلة الابتدائية أن يعرفوا المصادر المتوافرة لهم للتدريس ، ولكنها أقل أهمية بالنسبة لمدرسي المرحلة الثانوية ؟ أم أنه من الأمور الحيوية والحاسمة للمدرسين الجدد أن يقيموا على أساس جودة ونوعية روتينياتهم وإجراءاتهم ، وهل يمكن التسليم بوجود هذه المهارات لدى المدرسين الأكثر خبرة ؟ وسوف تناقش هذه المسائل مناقشة أكثر استفاضة في الفصل الأخير .

تجميع التقديرات والتأليف بينها Score Combining : هل يمكن أن يعوض الأداء الممتاز في مجال أو جانب عن قصور في الأداء في جانب آخر ؟ وبعبارة أخرى : هل يستطيع المقومون أن يحسبوا متوسط التقديرات ؟ وإذا وجد أن مدرسا ضعيفا في جانب معين من جوانب التدريس ، أو في مجال بأكمله ، هل يمكن تعويض الأداء الضعيف بأداء ممتاز في جانب آخر من جوانب التدريس ؟ وعلى سبيل المثال هل التقديرات العالية في بيئة حجرة الدراسة تعوض عن التقديرات المنخفضة في الإعداد والتخطيط ؟ أم أن هذا القصور يكفي ليؤدي إلى مرحلة المساعدة المكثفة ، أو حتى لعدم تجديد عقده ؟ وثمة بديل آخر ، ينبغي أن تضاف التقديرات التي حصل عليها المدرس في الجوانب المختلفة للحصول على تقدير كلي ؛ وذلك لأن ثمة درجة كلية مطلوبة لكي ينتقل من التعيين المؤقت إلى التثبيت ، أو من « مرض » إلى « ممتاز » ؟

وضع المعيار Satandard Setting ، ما مدى الجودة المطلوبة ؟ هل مستوى الأداء المقبول من المدرسين الجدد هو المستوى المقبول من ذوي الخبرة أى من المحترفين في حياتهم ؟ وعلى سبيل المثال : هل مستوى الأداء الأساسي المناسب للمدرسين في سنتهم



الأولى أو فى ستهم الثانية ، لا يناسب من يريدون أن يثبتوا فى الوظيفة ويتخذونها مهنة لحياتهم؟ ينبغي أن يظهر المدرسون مستوى معيناً من الأداء فى كل مكون فى كل المجال أم فى عدد معين منها (أو نسبة) ؟ وقد يكون أى عدد من قواعد اتخاذ القرار ممكناً هنا ويرتبط بالمناقشة السابقة عن جمع التقديرات الفرعية والتأليف بينها فى درجة أو تقدير كلى . وأحد التصرفات الممكنة أن تتطلب مستوى معيناً من الأداء فى كل مكون، أو أن تقتضى عدداً معيناً فحسب من التقديرات الأساسية داخل مجال ، وأن يكتسب تقديراً عاماً هو «مرض» أو «ممتاز» .

اعتبارات سياقية Context Considerations

عند وضع محكات لتقويم المدرس ، ينبغي على المدارس والمناطق التعليمية ألا تكون جامدة جداً ، وعلى وجه الخصوص ، لا ينبغي أن تخطط المحكات بالأنواع المرغوبة من السلوك . وعلى سبيل المثال فإن الطريقة التى يرسخ بها مدرس المرحلة الابتدائية ويوفر بنية قوامها الاحترام والمساندة فى حجرة الدراسة سوف تكون مختلفة اختلافاً أساسياً عن الطريقة التى يحصل بها مدرس المرحلة الثانوية على الاحترام و يرسخ الوثام ، أى أن السلوك النوعى أو المحدد الذى يستخدمه كل منهما سيكون مختلفاً ، بحيث يلائم التلاميذ المختلفين الذين يدرسونهم والسياق المختلف الذى يعملون فيه . وفضلاً عن ذلك ، وحتى مع نفس المدرس ، وفى نفس المادة الدراسية وعلى سبيل المثال علم الأحياء فى المرحلة الثانوية ، قد يكون الأسلوب الذى يتم به إظهار المهارات مختلفاً تماماً فى البيئات المختلفة ، فالدرس فى الحصة الثالثة على سبيل المثال قد يكون مختلفاً تماماً عن درس علم الأحياء العام الذى يتم تدريسه فى الحصة السابعة . غير أن الأثر الناتج فى الدروس أو الفصول المختلفة واحد أو متساو : يشعر كل تلميذ بأنه موضع احترام ، ويشعر كل تلميذ أنه ذو قيمة ، ويشعر أن بيئة الصف بيئة آمنة يمكن أن يقوم فيها بمخاطرات فكرية وبناء على ذلك ، حتى يتم وضع نظام تقويم على أساس إطار عمل من مهارات التدريس ينبغي أن يفهم من قبل كل فرد أن جوانب التدريس الموصوفة فى إطار العمل لا تشير إلى أنواع معينة من السلوك (فهذه سوف تتباين بتباين المدرسين ووفقاً للسياق) بل إلى مفاهيم وراءها .

وأخيرا ، فإن مجموعة واحدة من المحكات التقويمية من غير المحتمل أن تلائم جميع هؤلاء الافراد فى مدرسة تقع فى نطاق عقد المدرسين ، إنها تكتب عادة ومدرس حجرة الدراسة فى الذهن ، مدرس مسئول مسئولة أولية عن مجموعة من التلاميذ يتراوح عددهم بين ٢٠ و ٣٠ تلميذا لفترات من الزمن تتراوح ما بين ٤٠ دقيقة وست ساعات. ولكن ماذا عن مدرس المصدر Resource Teacher الذى يعمل مع أفراد أو مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، إما فى حجرات دراسية عادية أو فى موقف آخر ؟ ماذا عن مدرس النطق والكلام Speech Teacher وعن المتخصص فى وسائط الإعلام أو التكنولوجيا ؟ وعن الممرضة المدرسية ؟ والمرشد النفسى ؟ إن هذه التباينات فى دور المدرس ينبغى أن تراعى فى تعريف التدريس الذى يتمثل فى المحكات التقويمية ، ولقد عملت بعض المناطق التعليمية على أساس تعريف متنسق للتدريس مثل ذلك الذى ورد فى تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس الذى ألفه دانيلسون ١٩٩٦ ، والذى قام بالإضافة الضرورية وقدم البدائل لكى يتوصل إلى تعريف مكافئ للتدريس بالنسبة للمدرسين الذين يعملون فى مواقف خارج حجرة الدراسة وهذه الجهود تفيد فى تعريف وتحديد تلك الأدوار ، وتدمج أولئك المنغمسين فى تحديد ما هو أكثر أهمية فى أعمالهم على نحو مباشر .

وعلى سبيل المثال ، فإن خبراء وسائط الإعلام فى داونر زجروف فى ولاية إلينوى Downers Grove , Illinois ، قد وضعوا إطار عمل لأدوارهم يشبه ما قدمه دانيلسون فى إطار عمله الخاص بالتدريس . ويظهر الشكل (١٠-٤) إطار عمل إخصائين للمكتبة وبين الشكل (١٠-٥) مثالا لأوصافهم لمستويات الأداء والتي تكون المكون ج ٣ : مساعدة المدرسين .

المخرجات أو النتائج التى يحققها المدرسون :

وبالإضافة إلى تعريف التدريس الجيد على أساس ما يعمله المدرسون ، يمكن أن يقيم نظام التقويم للمدرسين على أساس النتائج التى يحققونها مع التلاميذ ، أى على أساس تعلمهم . والذين يتبنون هذا المسار من الفعل يذهبون إلى أن ما يفعله المدرسون ليس هو المهم إذا كانت أفعالهم لا تزيد تعلم التلاميذ ، فنجاح التلميذ هو الخط القاعدى الأساسى .

شكل (١٠-٤)

إطار عمل لإخصائي المكتبة

مدرسة المجتمع الثانوية المنطقة التعليمية (٩٩)، داونرز جروف، إلينوى

| | |
|---|---|
| <p>المجال (ج) الخاص بالمكتبة إحصائي معلومات</p> <p>ج-١ : توفير الموارد .</p> <p>اختيار المواد والمعدات .</p> <p>تنمية موارد جديدة .</p> <p>استيعاب الموارد التي تتعدى المكتبة .</p> <p>ج-٢ مساعدة التلاميذ .</p> <p>التوجيه في محو الأمية المعلوماتية .</p> <p>مساعدة التعلم المستقل .</p> <p>تنمية المسؤولية الاجتماعية .</p> <p>تيسير التكنولوجيا .</p> <p>ج-٣ : مساعدة المدرسين .</p> <p>تنمية مصادر المعلومات .</p> | <p>المجال (أ) للمكتبة : مستشار تعليمي</p> <p>١ - ١ : يشارك في تطوير المنهج وفي برنامج التقييم .</p> <p>تضمن محو الأمية المعلوماتي في المنهج التعليمي .</p> <p>يقدم استشارة .</p> <p>١ - ٢ : المتصاف مع المدرسين كأفراد في : عملية التخطيط .</p> <p>تمييز وتحديد المصادر .</p> <p>أنشطة تعلم .</p> <p>١ - ٣ : توفير القيادة في تكنولوجيا التعليم :</p> |
| <p>المجال (د) الخاص بالمكتبة : المسؤوليات المهنية.</p> <p>د-١ : التفكير في عمل إحصائي المكتبة .</p> <p>دقة التفكير والتأمل .</p> <p>استخدام السلوك في المستقبل وفائدته .</p> <p>د-٢ : الحفاظ على سجلات دقيقة .</p> <p>الدقة .</p> <p>التوقيت المناسب Timeliness .</p> <p>الشمولية .</p> | <p>- نشر وتوزيع المعلومات عن التطورات التربوية الجديدة .</p> <p>- القيادة تستخدم تكنولوجيا جديدة .</p> <p>المجال (ب) للمكتبة : معلم حجرة دراسية</p> <p>ب-١ تخطيط التعليم .</p> <p>معرفة المحتوى والبيداجوجيا .</p> <p>أنشطة تعلم .</p> <p>بنية الدرس .</p> <p>ب-٢ : بيئة التعلم .</p> <p>بيئة قوامها الاحترام والوثام .</p> |

د-٣ : الإسهام فى المدرسة والمنطقة التعليمية

العلاقات مع زملاء .

خدمة للمدرسة .

المشاركة فى مشروعات المدرسة والحي .

الالتزام نحو المؤسسة .

د-٤ : النمو والتطور مهنيًا

تحسين معرفة المحتوى والمهارة البيداغوجية .

خدمة للمهنة .

د-٥ : إظهار المهنية أو الاحترافية

خدمة للتلاميذ .

الدفاع .

ثقافة لخدمة التعلم .

توقعات بالقدرة على التعلم والإنجاز .

إجراءات صفية (فى حجرة الدراسة) .

سلوك التلميذ .

ب-٣ : التعليم

توصيل التوجيهات والإجراءات

أساليب طرح الأسئلة والمناقشة

عرض المحتوى

البنية ومعدل الخطو

المرونة والتجاوب

ولقد برهنت نتائج البحوث الحديثة على أن جودة التدريس لها تأثير كبير . وحين نتأمل ما عرفه الآباء لسنوات طويلة ، فإننا نتيقن أنهم أدركوا أن المدرس الذى يكلف بتدريس تلميذ له أثر هائل على طبيعة خبراته فى المدرسة وعلى مقدار ما يتعلمه (Archer , 1998) وعلى سبيل المثال ، فإن المسئولين عن المدرسة فى دالاس تكساس Dallas , Texas توصّلوا بعد أن حللوا أثر المدرسين المختلفين فى تعلم التلميذ إلى أن متوسط تقديرات مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى الرياضيات الذين تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين ذوى فعالية عالية على التابع ارتفعت من المئتين ٥٩ فى الصف الرابع إلى المئتين ٧٦ فى نهاية الصف السادس وأن الدرجات أو التقديرات فى مجموعة أخرى من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى مكافئة تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين غير فعالين على التابع كانوا يقعون عند المئتين ٦٠ فى الصف الرابع ، وحققوا الرتبة المئتين ٢٧ فى نهاية الصف السادس . وأن هذا الفرق فى ثلاث سنوات كان ٤٩ نقطة مئيتية بالنسبة لتلاميذ بدأوا تقريبا عند نفس المستوى ، كان على الدلالة ويمكن أن



يحدث فرقا بين النجاح فى المدرسة الثانوية والفشل فيها . وقد تم التوصل إلى نتائج مشابهة - بفروق فى التعلم بلغت ٣٥ نقطة مئينية - فى مجال القراءة (Jordan , Men-) Tennessee ، تظهر أيضا نتائج لافتة للنظر : فزيادة التحصيل التى أظهرها تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بلغت ٨٣٪ بالنسبة للتلاميذ تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين فعالين متتابعين بالمقارنة لنسبة ٢٩٪ بالنسبة لأقرانهم الذين تتلمذوا على يد ثلاثة مدرسين غير فعالين متتابعين - وهو فرق أكثر من ٥٠ نقطة (Sanders & Rivers , 1996) .

وفى ضوء نتائج البحوث عن أثر المدرسين الأفراد على تعلم التلاميذ يدرك معظم المربين أن تعلم التلميذ بُعدٌ ملائم فى تقويم المدرسين وجودة التدريس ، بعبارة أخرى، أنه ذو مغزى عال بالنسبة لدرجة تعلم التلميذ ، والتحدى الذى يواجهه المربي وصانع السياسة هو كيف يمسك بالمعلومات عن تعلم التلميذ ويستخدمها - ويتخذ قرارا عن المعلومات الأكثر ملاءمة ، وهذه مسألة من أكثر المسائل تعقيدا التى تتعلق بتقويم المدرس ، والأكثر احتمالا فى توليد جدل سياسى حى . والعوامل المتضمنة تضم مسائل تتعلق بالتقييم ، والتأثيرات الخارجية على التلاميذ وخصائص النظام المدرسى نفسه .

أينغى استخدام تقديرات أو درجات الاختبار المقنن أم اختبارات الأداء واختبارات الولاية ؟ وماذا عن مواد دراسية وموضوعات مثل الموسيقى على سبيل المثال ، أو تلك المستويات الصفية التى لا توجد لها مستويات ومعايير ؟ وماذا عن جوانب المنهج المدرسى على سبيل المثال الكتابة - التى لا تخضع ولا تتلاءم مع الاختبار التقليدى على الإطلاق ؟



شكل (١٠-٥)

مستوى الأداء

مجال المكتبة جـ: خبير معلومات

المكون جـ: ٣: مساعدة المدرسين

العناصر: تنمية وتطوير مصادر المعلومات

تيسير التكنولوجيا

| العنصر | غير مرضى | أساسى | بارع | متميز |
|-----------------------|--|--|---|---|
| تنمية مصادر المعلومات | يخفق إخصائى المكتبة في اقتراح المصادر المناسبة والصيغ التي تفي بالاهداف التعليمية. | يقترح إخصائى المكتبة مدى محدودا من المصادر المناسبة والصيغ التي تحقق الاهداف التعليمية . | يشجع إخصائى المكتبة على استخدام مدى عريض من المصادر والصيغ المناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية. | ينمي ويحسن إخصائى المكتبة استخدام مدى عريض من المصادر والصيغ المناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية. |
| تيسير التكنولوجيا | يخفق إخصائى المكتبة في تقويم وانتقاء وإدارة التكنولوجيا وتعليم المدرسين استخدامها. | يقوم إخصائى المكتبة أحيانا ويختار ويدير التكنولوجيا ويعلم المدرسين استخدامها . | يقوم إخصائى المكتبة التكنولوجيات ويختارها ويديرها ويعلم المدرسين استخدامها . | يظهر إخصائى المكتبة ويبرهن على معرفته بمدى كامل من التكنولوجيات ويتبنى دمجها في التخطيط مع المدرسين . |



تقييم تعلم التلميذ The Assessment Of Student Learning

إن مداخل تقويم المعلم التي تتضمن قياسا لتعلم التلميذ تتطلب أساليب صادقة لتقييم ذلك التعلم ، أى أننا إذا افترضنا أن تعلم التلميذ مؤشر صادق على جودة التدريس ، فإننا عندئذ نتوقع توافر مقاييس صادقة لذلك التعلم . ول سوء الحظ ، فإن المقاييس الصادقة أبعد من أن تكون مضمونة ، ولقد اعتمدت المناطق التعليمية تقليديا على اختبارات الاختيار من متعدد التي تم التوصل إلى معايير قوية لها ، وعلى اختبارات للمهارات الأساسية تصححها الآلات وينشرها ناشرو الاختبارات مثل ، Stanford اختبار ستانفورد للتحصيل Achievement Test واختبار أيو للمهارات الأساسية Iowa Test Of Basic Skills أو اختبار متر بوليتان للتحصيل Metroplitan Achievement Test واستخدام هذه الاختبارات يجعل مراقبة تقدم التلميذ على نطاق واسع ممكنا ويمكن أن تتم على أساسه مقارنة عبر القطاعات (على سبيل المثال تقديرات الصف الثالث الابتدائي فى سنة مقارنة بدرجات نفس الصف فى سنة أخرى مما يظهر الاتجاهات فى الأداء مع اختلاف مجموعات التلاميذ) ويمكن استخدام تقديرات التلاميذ على الاختبار لمتابعة أداء دفعة أو فوج من التلاميذ ، فتفحص تقديرات هذه السنة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمقارنة بتقديرات نفس التلاميذ فى الصف الثالث ، لإظهار ما حققته نفس المجموعة من التلاميذ من تقدم خلال سنة واحدة ، ولكن يكمن فى هذه الممارسة أن الاختبارات المستخدمة تعكس وتعتبر بدقة عما قام المدرسون بتدريسه فى المدرسة .

وهذا المسلّم موضع نقاش وجدل ، فاختبارات الاختيار من متعدد يمكن أن تقيم أنماط معينة من المحتوى : أساسا معرفة الحقائق والإجراءات . وهى أقل ملاءمة بكثير فى اختبار الأشكال الأخرى الأكثر تعقيدا من التعلم ، مثل قدرة التلاميذ على حل المشكلات غير الروتينية ، ككتابة مقال ، أو تصميم تجربة ، والاختبارات معيارية المرجع ، والاختبارات المقتنة بعبارة أخرى تناسب على نحو جيد قياس تعلم التلميذ إذا كان المرء يقر النموذج الأولي Paradigm الخاص بالمدرس كناقل للمعرفة وبالتلاميذ كمتلقين سلبيين ، ولكنها أقل ملاءمة للمعايير المقبولة حديثا للمحتوى المعقد والتي تأخذ بها وتراعيها كثير من المناطق التعليمية والمدارس فى ولايات كثيرة ، أى أن من المحال تقييم كثير من جوانب تعلم التلميذ والتي تعتبر هامة وخاصة فى عصر المعلومات باستخدام طرق الاختبار التقليدية .

ولقد صممت كثير من الولايات حديثا تقييماتها الخاصة بها لتقويم تعلم التلميذ، وهى متفاوت وتباين تباينا كبيرا ، بعضها شبيه بما هو متوافر عند الناشرين والبعض الآخر يدمج التلاميذ فى مهام أدائية أكثر تعقيدا وفى مجموعات من الأعمال فى بورتفوليو . وهذه التقييمات التى تتم على نطاق واسع تثير كثيرا من التحديات فى القياس (وعلى سبيل المثال هل يستطيع المقومون أن يقيموا على نحو صادق مهارة التلميذ فى الكتابة على أساس مقال واحد ؟) ويحتاج إداريو المدرسة أن يكونوا على وعى بالمسائل والقضايا قبل أن يقبلوا نتائج الاختبارات التى تطبق على نطاق الولاية أو المحافظة باعتبارها صادقة ، وباعتبارها مقاييس مطلقة لتحصيل التلميذ ، بدلا من اعتبارها مؤشرات .

وثمة بديل آخر وهو أن تستخدم تقييما بحجرة الدراسة وضعه وطوره المدرسون كمقاييس لتعلم التلميذ ويحتمل أن تعكس هذه الاختبارات ما درسه المدرسون فعلا - ولكن هذه الممارسة تؤدي إلى ظهور صعوبات أخرى . فتقييمات حجرة الدراسة لا يحتمل أن تكون قابلة للمقارنة من مدرس إلى آخر ويستطيع أى تلميذ أن يخبرك بأن بعض المدرسين ذوى مطالب أكثر من آخرين ويطبقون اختبارات تتحدى تفكير التلاميذ بدرجة أكبر . ومن غير المحتمل أن تكون جميع اختبارات المدرسين حتى ولو كانت متكافئة من حيث الصعوبة أن تقيم على نحو متساو معايير المحتوى فى المنطقة التعليمية . فضلا عن ذلك فإن الاختبارات قد تطبق فى ظل ظروف مختلفة؛ ذلك أن بعض المدرسين يقدمون تدريبا ومساعدة أكبر عن الآخرين .

العوامل التى تؤثر فى تعلم التلميذ

يتأثر تعلم التلميذ تأثرا كبيرا بعوامل تتعدى سيطرة المدرسة، فحياة بعض التلاميذ أكثر صعوبة ومشقة وعزلة عن حياة تلاميذ آخرين ، وخاصة إذا كانوا مسئولين عن رعاية إخوتهم الأصغر أو المساعدة فى كسب العيش للأسرة . وبعض أعضاء الأسرة أكثر تهيجا واستعدادا وتسليحا (عن طريق خبراتهم والمصادر المتاحة لهم) لمساندة أطفالهم أكاديميا وهم قادرون على توفير موقع هادئ للعمل المدرسى وأن يقدموا مساعدة حين يحتاجها التلميذ . ويستطيعون أن يقوموا برحلات فى عطلة نهاية الأسبوع لمواقع محلية تثير الاهتمام وأن يوفرُوا بيئة منزلية (عن طريق الحوار على المائدة ، والقراءة وقت النوم على سبيل المثال) ، تنمى وتحسن التعلم . فضلا عن ذلك ، فإن بعض الأسر تتوقع ببساطة أن يستمر أطفالهم فى التعليم إلى ما بعد المدرسة الثانوية ومن خلال فهمهم لهذه العملية يستطيعون أن يساعدوا أطفالهم على اتخاذ القرار المستنير . وخلفيات التلاميذ- أبعد من أن تكون متكافئة- تؤثر تأثيرا عظيما فى مستوى أداء التلميذ .



المدارس كنظم أو أنساق Schools As Systems

وحتى فى المدرسة ، يكون الموقف معقدا والمدارس أنظمة معقدة ، والمهارة التعليمية للمدرسين كأفراد عامل واحد فقط ، على الرغم من أنه عامل هام يؤثر فى تعلم التلميذ . ومن العوامل الأخرى المؤثرة : المنهج التعليمى ، وتنظيم المدرسة ، وغط مساندة التعلم الذى تقدمه المدرسة . وعلى سبيل المثال ، إذا وضع مدرس تلميذا فى مجموعة من التلاميذ لدراسة الجبر ، ونصفهم لا يفهم الكسور ، فإن نتائج المدرس فى اختبار نهاية العام لن تكون جيدة كنتائج صف آخر التحق التلاميذ بمجموعة دراسة الجبر وقد أحسن استعدادهم وتبهيثهم . وهذا المدرس يحتمل أنه قام بعمل ممتاز فى تدريس الرياضيات ، وأنه قد درس ما يساوى سنة من المنهج وأنه وضع وشرح مفاهيم التلاميذ الحاططة وزودهم بأساس راسخ سليم لمحتوى الرياضيات فى السنة التالية . ومن المشكوك فيه اعتبار هذا المدرس مسئولاً عن نجاح التلاميذ فى منهج الجبر الذى بدأ التلاميذ دراستهم له ولا تتوافر لديهم المعرفة المطلوبة لدرسته .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن خصائص التلاميذ الذين يوزعون ليدرسهم مدرس سوف تؤثر فى مستوى أداء ذلك المدرس . فبعض التلاميذ يتعلمون بسرعة أكبر من تلاميذ آخرين والفصول ذات الأعداد الكبيرة تضم بعض التلاميذ الذين لديهم استعدادات قاصرة والتلاميذ ذوى الحاجات الخاصة ، أو التلاميذ الذين لديهم تعلم سابق ضعيف وهؤلاء يشكلون تحديات خاصة وصعوبات للمدرسين وإذا كان نظام المساءلة يضم مستوى تحصيل التلميذ ، فإن على مقومى المنطقة أن يطبقوه على المدرسة ككل ، وليس على أداء مدرسين أفراد .

مفهوم القيمة المضافة The Concept of Value Added

وإذا استخدمت المنطقة التعليمية تحصيل التلميذ فى تقويم المدرسين كأفراد يتبغى أن يدخل النظام فى الحسبان مستويات الخط القاعدى لتحصيل التلميذ . وهذه الممارسة تقويم الأداء التدريسى استناداً لا إلى المستوى المطلق للأداء التلاميذ ، وإنما إلى المقدار الذى تعلموه نتيجة لجهود المدرس - وراء مفهوم « القيمة المضافة Value added » ولهذا ميزة ويفضل على النظر إلى المستوى المطلق للأداء ، ولكنه يتضمن بعض الصعوبات الخاصة به .

وبعض هذه الصعوبات تشبه تلك التى تطبق على المستويات المطلقة للأداء وعلى سبيل المثال ، فإن المزايا التى يتمتع بها بعض التلاميذ فى بيئاتهم المنزلية تؤثر لا فى



المستويات المطلقة لتحصيلهم فحسب ، وإنما تؤثر أيضا فى معدل تعلمهم وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الأمر يتوقف على طريقة جمع المدارس للبيانات فقد يبدو مدرسا غير فعال إذا انتقل تلميذ متفوق من الفصل فى منتصف العام ، أو إذا انتقل إليه بعض التلاميذ الذين يصعب تدريسهم .

ومفهوم القيمة المضافة كمحك لاداء المدرس يمثل أيضا تحديا صعبا آخر للذين يصممون أنظمة التقويم ، وكل مدرسة تضم بعض التلاميذ الذين يصعب تدريسهم عن آخرين ، وينشأ ذلك إما من خصائصهم المعرفية أو خصائصهم السلوكية (على سبيل المثال قلة براعتهم فى اللغة، وضعف التعلم السابق ، أو بيئة منزلية فقيرة) . وإذا كان نظام التقويم يعتمد على نحو جامد جدا على النمو الذى يبرهن عليه التلميذ ، فإن النظام سوف يثبط همم المدرسين الذين يدرسون التلاميذ الذين يمثلون أعظم التحديات وأصعبها بالنسبة لهم . وينبى أن يتأكد مصممو ذلك النظام أنه فى الحقيقة لا يعاقب المدرسين على تصديهم للتحديات التعليمية الصعبة .

وكما يدرك المربون والجمهور ويلاحظون أهمية جودة المدرس ونوعيته ، فإن سياسة الولاية والمنطقة التعليمية سوف تقتضى الالتفات لتحصيل التلميذ فى تقويم المدرس وفى الحق أن ولاية ديلاوير Delaware قد رأت بأن تعلم التلميذ ينبى أن يكون جزءا لا يتجزأ من تقويم المدرسين . وعند تصميم ووضع أنظمة لتقويم المدرس، فإن المدارس على أية حال والمناطق التعليمية ينبى أن تعثر على طرق منصفة وعادلة لقياس تعلم التلميذ ، والمسائل التقنية أو الفنية المتضمنة ذات مغزى ومخططو المدرسة والمنطقة يحتاجون إلى معالجة هذه المسائل وحلها قبل تنفيذ نظام عليه رهان كبير ومخاطرة .

مداخل أخرى

وكجزء من نظام القيمة المضافة يستطيع المقومون أن يطلبوا من المدرسين أن يوفروا ويقدموا شاهدا على تعلم تلاميذهم . وعلى سبيل المثال يستطيع مدرس الصف الخامس الابتدائى أن يقدم عينات من كتابات التلاميذ فى صفه من شهر سبتمبر إلى شهر مايو . وبالمثل ، يستطيع مدرس بأن يقدم عينات من حل التلميذ للمسائل عند فترات زمنية مختلفة أثناء السنة ولكى يكون هذا المدخل فعالا ينبى أن يكون عمل التلميذ ممثلا للصف ككل (ولا يقتصر تمثيله على أكثر التلاميذ تقدما وتوفقا على سبيل المثال) وأن أنماط التعلم التى تمت البرهنة عليها ينبى أن تمثل محتوى هاما ، على سبيل المثال ، تقدما على محركات المحتوى المراعاة فى الولاية ، وعن طريق عرض تحديات معينة ،



يكون مثل هذا المدخل ميزة تجنب معظم الصعوبات التقنية أو الفنية ، وفى نفس الوقت المحافظة على الالتفات إلى أهم جانب من عمل المدرس ، ونعنى به ما إذا كان التلاميذ يتعلمون فعلا .

وفى أحد المداخل المثيرة للاهتمام والتي تتمثل فى منهجية عينة من عمل المدرس Teacher Work Sample methodology يقيم المدرسون تلاميذهم على أساس معيار المنهج التعليمى ويضعون وحدة تعليمية تساند المعيار . ثم يدرسون الوحدة ويطبقون أو يستخدمون تقييمات للمحتوى قبلية وبعدية . والتعلم المكتسب Learning gains أو المكاسب فى التعلم والتي يظهرها التلاميذ وكثيرا ما لا يكونون مقسمين إلى مجموعات على أساس القدرة ، توفر مقياسا لفاعلية المدرس .

وعلى الرغم من أن هذا المدخل يتجنب صعوبات الاعتماد على القياسات الخارجية لتعلم التلميذ إلا أن له تحدياته ، وعلى سبيل المثال ، إنه يفترض أن المدرسين يستطيعون أن يصمموا (أو يختاروا) مقياس تقييم صادقة للتقييمات القبلية والبعدية ، مقياس تقيم المعرفة والمهارات المحددة فى الوحدة وفضلا عن ذلك فإنه يفترض أن التقييمين متكافئان فى الصعوبة ، وأنهما يؤلفان صيغتين بديلتين لاختبار واحد وحتى لو كان التقييمان مقياسين صادقين لتعلم التلميذ ، فلإن المدخل يلائم أنماطا معينة أكبر من ملاءمته لأخرى مثل المعرفة والمهارة الإجرائية ، وبالنسبة لأهداف تعليمية أخرى على سبيل المثال الكتابة أو مهارات حل المشكلة - يصعب كثيرا توثيق التقدم فى تحقيقها فى فترة زمنية قصيرة ، فتقويم مهارات الكتابة عند التلاميذ أو قدراتهم على حل المسائل يتطلب تقويما أكثر تعقيدا وحنكة وبراعة تتعدى تطبيق اختبار . وهكذا ، على الرغم من أن منهجية عينة العمل تحترم فكرة أن المدرسين مسئولون مسئولية فريدة عن تعلم تلاميذهم ، إلا أنها لا ينبغي أن تستخدم بمفردها .

وأخيرا ، يمكن للمقومين أن يطلبوا من المدرسين أن يقدموا شاهدا آخر على اندماج التلميذ فى التعلم ، على سبيل المثال تحسن مواظبة التلميذ وانتظامه ، معدلات أعلى فى إنجاز التلميذ للتعينات ، وزيادة مشاركته فى المناقشات الصفية وهذه الأنماط من الشواهد ليست مقياس مباشرة لتعلم التلميذ المتحسن ، ولكنها كما هو واضح ملائمة على أن تفيد كمؤشرات على اندماج التلميذ ، والذي يحتمل أن يسهم فى تعلم التلميذ .

وكما يظهر هذا الفصل لدى الناس مفاهيم مختلفة عن ماهية التدريس ، أى المحكات المستخدمة فى نظام التقويم ، وهذه المحكات يمكن أن تضم ما يعملها المدرسون : مهام التدريس أو ما يسميه سكيرفن 1988 Michael Scriven «الواجبات» ومن البدائل أن المدارس قد تنظم المحكات التقويمية وفقا للنتائج التى يحققها المدرسون أو درجة تعلم التلميذ التى يحدوثونها . وللمدخل الأخير جاذبية واضحة (تعلم التلميذ بعد كل شىء هو رسالة المدرسة) ولكن صعوباته التقنية هائلة فمن المجال تقريبا أن نتوصل إلى نظام عادل منصف ويبدو أن من الحكمة أن يضمن المدخلان فى نظام تقييم للتدريس حسن التوازن ، أى فحص الممارسة التدريسية لتبين المهارة التى يظهرها المدرس وأن نلتفت إلى درجة تعلم التلميذ التى يحققها المدرس .

الفصل الحادي عشر:

مصادر المعلومات وإجراءات التقويم

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تحدد وتصف مصادر المعلومات الممكنة لاستيفاء المدرس لثبات التقويم :

• ملاحظة حجرة الدراسة .

• تقييم المدرس لذاته .

• وثائق التخطيط .

• المواد التعليمية التي يعدها المدرس .

• التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي .

• سجل أنشطة النمو المهني ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية .

• عينة من عمل التلميذ وشواهد على تعلمه .

• تقنية راجعة من التلميذ والاب والزميل .

- أن تربط مصادر المعلومات بإطار عمل المدرس عند التقويم بتناول الجوانب الآتية :

• التخطيط والإعداد .

• بيئة حجرة الدراسة .

• التعليم .

• المسؤوليات المهنية .

- أن تشرح إجراءات التقويم أو طريقة التقويم بتوضيح .

• الإجراءات العامة .

• أنماط أنشطة التقويم .

• أدوات التقويم وإجراءاته التفصيلية .

• التوثيق .

• اعتبارات تتعلق بالتصميم .

• القابلية للتطبيق .



إذا أريد لنظام تقويم المدرس أن يكون صادقا ، فينبغى على المدارس والمناطق التعليمية أن تتوصل إلى تعريف للتدريس (المحككات التقويمية) ثم تستخدم أدوات وإجراءات لتقييم المدرسين وفقا لهذه المحكات . ويتطلب أى نظام للتقويم أن يقوم المدرسون بأشياء معينة ، وعلى سبيل المثال قد يتيح للإدارين أو الأترب أن يلاحظوهم وهم يدرسون ، وقد يكملون إعداد بورتفوليو من خطط الدروس ، وقد يقدمون خطابات كتبها للآباء والأمهات . وما يعمله المدرسون كجزء من إجراءات التقويم حين يؤخذ ككل ينبغى أن يوفر شاهدا ودليلا على جميع المحكات التقويمية ، وعلى سبيل المثال ، إذا تضمن النظام توفير بيئة قوامها الاحترام والوثام كمحك أساسى للتدريس ، عندئذ يكون السؤال المثار: كيف يبرهن المدرسون على مهارتهم فى هذا ؟ كيف ينبغى أن ينظم المدرسون إجراءاتهم لتمكين المقوم من الحكم على بيئة حجرة الدراسة ؟

وبعض معايير التدريس مكتوبة بأسلوب بحيث لا يمكن تقويمها على نحو ثابت . وهذا يرتبط بحقيقة أن السلوك وحده هو الذى يمكن تقييمه . فحالات العقل والمعتقدات والقيم وبعض أنواع المعرفة غير مرئية ولا ظاهرة حتى يكشف عنها السلوك . ولننظر على سبيل المثال إلى المعيار الذى حدده المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى NBPTS «إن المدرس ملتزم ومستول أمام تلاميذه عن تعلمهم » وعلى الرغم من أنه لا أحد يعترض على القيم المتضمنة فى مثل هذه العبارة ، فإن السؤال هو : كيف يمكن للمدرسين أن يظهروا ويبرهنوا على مثل هذا الالتزام والمسئولية ؟ وسوف يكون هناك مؤشرات تدل على ذلك بالتأكيد ، وعلى سبيل المثال ، قد يبذل مدرس جهودا كبيرة لكى يحدد موضع مواد بديلة لتلميذ يحتاجها ، أو يعلم ويدرب التلاميذ أثناء فترة (الغداء) ولكن الالتزام والمسئولية نفسها حالة عقلية يستطيع المقومون أن يستتجوها فحسب من أفعال المدرس وتصرفاته .

وبعض المحكات التقويمية ، بغير شك من النمط الذى يمكن أن يلاحظه الناظر أو الزميل فى حجرة الدراسة أثناء التدريس ووقائعه ويستطيع الملاحظ أن يحدد ما إذا كانت

بيئة يسودها الاحترام ؛ احترام المدرس للتلاميذ واحترام التلاميذ لبعضهم لبعض وللمدرس ، ويستطيع ملاحظ أن يحلل الأسئلة التي طرحها المدرس ليحدد مستوى التحدى الفكرى أو المعرفى المتضمن .

ولكن ثمة محكات أخرى مثل التواصل مع الأسرة والتضافر مع الزملاء غير مرئية فى حجرة الدراسة . وهذه المحكات تتطلب أنماطا أخرى من التوثيق كيف يظهر المدرسون مهاراتهم فى جميع جوانب نشاط التدريس المعقد على تباينها وتنوعها ؟ ما الذى يعتبر شاهدا ودليلا ، وكيف ينبغي أن يقوم ؟

انظر الى الشاهد والفحص الدليل

إن مفهوم الشاهد والدليل هام فى هذا المجال ويبدو مشروعا على نحو سليم كيف يستطيع المدرسون أن يوفروا الشاهد على مهاراتهم فى المكونات المختلفة للتدريس ؟ وأياها يمكن بيانه وإظهاره فى التفاعل فى حجرة الدراسة وأياها يتطلب شاهدا إضافيا أو بديلا ؟ وإذا كانت المحكات التقويمية تضم قياسات تعلم التلميذ ، فما الذى يعتبر شاهدا ودليلا؟ وكيف يمكن جمعها بأسلوب عادل منصف ؟ وبالإضافة إلى ذلك ، من الذى ينبغي أن يجمع أو يوفر الشاهد ؟ وكيف تستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تصمم نظاما يسفر عن شواهد لجميع مكونات التدريس وما يزال يحسن اندماج المدرسين وتعلمهم المهنى ؟

وفى أنظمة التقويم التقليدية ، يجمع الإدارى جميع الشواهد التى تتعلق بالمهارة فى التدريس من وقائع وأحداث الحصص الدراسية وحجرة الدراسة حيث يقوم المدرس بتدريس الدرس والإدارى يلاحظه ويسجل مذكرات وملاحظات أحيانا بهدف تسجيل كل شيء يحدث فى الدرس ، ثم يكتب الإدارى عما لاحظته (وأحيانا يطلق عليه تقويميا) ويلتقى بالمدرس ليقدم تغذية راجعة له بناء على الدرس الذى لاحظته وما أظهره المدرس من مهارة فى ذلك الدرس .

وفى مثل هذا النظام التقليدى يكون المدرس فى الأساس ، سلبيا ، ويجرى الإدارى أو يقوم بالملاحظة ويسجل مذكرات وملاحظات ويلخص هذه الملاحظات فى ضوء محكات تقويمية ، فالإدارى يقوم بالملاحظة والتقويم ويقدم تغذية راجعة للمدرس عن تدريسه .

والنتائج الحديثة التى تستند فى الأساس إلى تقارير عن عملية التأهيل المهنى حدها المجلس القومى NBPTS ، والتى تقوم فى فترة أكثر حداثة على خبرات من أنظمة

تقويمية طورته مناطق تعليمية ، ترجح أن المدارس والمناطق التعليمية تحسن التعلم المهني حين يلعب المدرسون دورا أكبر وأكثر نشاطا في عملية التقويم. وعلى سبيل المثال يستطيعون أن يقوموا بتقييم ذاتي ، وأن يجمعوا وثائق من درس أى من خطط ومواد تعليمية معدة، ومن عمل التلميذ) ثم يصفون الممارسة للمقوم ، وعلى الرغم من أن الإداري قد يختلف مع المدرس فيما يتعلق بجانب معين من جوانب التدريس (وأن حكم المقوم هو الذى يسود فى النهاية) إلا أن الحوار والنقاش المهني يحتمل أن يكون خصبا ، وقد يقنع المدرس الإداري بوجهة نظره .

وحيث يتبنى نظام تقويم وجهة نظر معقدة عن التدريس وجهة نظر تستند إلى اتخاذ المدرس للقرارات لتحسين وتنمية تعلم التلميذ ، فإن من الضروري أن يضمن اتخاذ القرار فى إجراءات التقويم ، وإذا كان تعريف التدريس شاملا ويضم مهارات مثل تصميم تعليم متسق متماسك منطقي ، والتواصل مع الأسرة أى يتعدى ما يمكن إظهاره فى تفاعل حجرة الدراسة فإننا فى حاجة إلى مصادر أخرى للشواهد والأدلة .

وفكرة البورتفوليو المهني ، الذى يجمع ، ويعرض كجزء من نظام للتقويم قد اكتسبت شهرة فى السنوات الأخيرة ، والحق أن مثل هذا الجهد يمكن أن يقدم أداة ذات مغزى للتفكير والتأمل المهني فى الممارسة وعلى أية حال قبل القفز إلى تطلب بورتفوليو كجزء من نظام تقويم ، فإن أولئك الذين يصممون نظاما ينبغي أن يكونوا واضحين جدا بالنسبة للمحركات التقويمية وما تتطلبه من المدرسين من شواهد يقومونها ، وأن تستخدم تلك المحركات عند وضع تفاصيل ومواصفات البورتفوليو .

مصادر المعلومات

ما هى مصادر المعلومات إذن الممكنة ؟ يقترح أن تضم ملاحظات حجرة الدراسة، وأن تمضى إلى أبعد من ملاحظة المدرس إلى التقييمات الذاتية ووثائق التخطيط وتحليل عمل التلميذ ، وغيرها من مصادر الشواهد .

ملاحظة حجرة الدراسة

وتقويم المدرس فى كثير من المدارس ، والمناطق التعليمية مرادف لملاحظة حجرة الدراسة. والحق أن ملاحظة حجرة الدراسة هى أفضل موقف بل هى الموقف الوحيد الذى تشاهد فيه الجوانب الأساسية من التدريس، وعلى سبيل المثال التفاعل بين المدرس

والتلاميذ ، والتفاعل بين التلاميذ بعضهم وبعض ، والملاحظ الفطن يستطيع أن يلاحظ كيف يرتب المدرس البيئة الفيزيائية وكيف يدمج تلاميذه في التعلم ، وكيف يرسخ قواعد السلوك ويحافظ عليها .

وبطبيعة الحال فإن شريط فيديو يسجل الحصة أو الدرس في حجرة دراسية يمكن أن يوفر كثيرا من نفس المعلومات ، وتستخدم تسجيلات الفيديو كجزء من عملية التأهيل بالنسبة للمجلس القومي لمعايير التدريس المهني NBPTS ولاغراض التقييم التكويني والتحليل ، فإن استخدام شريط الفيديو له مزايا كثيرة ، فالمدرسون في جماعة درس واستذكروا يستطيعون أن يتعلموا الكثير من مشاهدة شريط فيديو يسجل نشاط أحد أعضائها ، ويستطيعون أن يوقفوا الشريط في أى وقت لمناقشة أحد جوانب الدرس ، وليتعلموا ما الذى كان عليه تفكير المدرس والتخطيط عند نقاط مختلفة ، وليعيد عرض الأفعال والتصرفات .

غير أنه لأغراض التقويم فى الموقف المدرسى ، وحيث يكون المدرسون والإداريون فى نفس الموقف ، فإن الملاحظة الحية أفضل بكثير من التسجيل على شريط فيديو ، فشريط الفيديو بديل ضعيف جدا للملاحظة المباشرة . . أولا ؛ لأنه مع الشريط يستطيع المشاهد أن يرى ما سجلته آلة التصوير ، وحين يقوم المرء بملاحظة جيدة ، يستطيع أن يلاحظ وقائع هامشية وأن يسمح الحجرة عند أى نقطة من نقاط الملاحظة ، على سبيل المثال ردود أفعال التلاميذ للأحداث والوقائع ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الملاحظة الحية تتيح للملاحظ أن يلاحظ « الشعور » أو الإحساس بالصف ، وبالمناخ الذى لا يتم توصيله ونقله عن طريق آلة التصوير بالفيديو .

وملاحظة حجرة الدراسة منهج أو طريقة هامة وحيوية وحاسمة للتقويم تلك الجوانب من التدريس التى لا يمكن ملاحظتها على نحو مباشر - حتى تلك التى تتضمن عمل المدرس مع تلاميذه ، مثل تقديم تغذية راجعة للتلاميذ ، والتى لا يسهل بالضرورة ملاحظتها فى الحدث الهام بحجرة الدراسة « اليبزود » ويمكن توثيق التغذية الراجعة للتلاميذ على نحو أفضل بالنظر إلى تعليقات المدرس على أوراق التلميذ أو بالإصغاء لحوار أو لقاء المدرس مع تلميذ فرد ، وبالمثل فإن مهارة المدرس فى ترسيخ روتينات حجرة الدراسة قد لا تلاحظ على نحو مباشر ، وإنما قد تستنتج من سلوك التلاميذ وهم يقومون بعملهم ، فيما يبدو وبدون توجيه من المدرس .



تقييم المدرس لذاته Teacher Self-assessment

والمدرسون يدركون إدراكا عاليا مهاراتهم فى التدريس ، وهم مدققون تدقيقا عاليا فى إدراكاتهم أو سوف يصبحون كذلك . . فضلا عن ذلك فإن فعل تقييم الذات يتطلب تأملا وتفكيراً ، وهو نشاط يوثق عن طريق البحوث لىودى ويسفر عن تعلم مهنى ونمو ونضج ، ويمكن أن يُضمّن تقييم الذات إما فى عملية التقويم النظامية الرسمية أو كعملية للتنمية المهنية الموجهة من قبل الذات أو فيهما معا . وتقييم الذات كمصدر للمعلومات يمكن أن يضيف الكثير للحوار الذى يتعلق بجودة ونوعية التدريس .

وحين يتضمن نظام تقويم للمدرس فى منطقة تعليمية محكات تقويمية لها توصيفات واضحة لمستويات الأداء (انظر دانيلسون 1996 , Danielson) يستطيع المدرسون أن يفحصوا تدريسهم فى ضوء هذه التوصيفات وأن يحددوا نواحى قوته النسبية ونواحى ضعفه . إن هذا التحديد والتخصيص الذى يتوافر فى مثل هذا النظام يشجع المدرسين على أن يفحصوا ممارستهم ، وأن يلتفتوا إلى الشاهد والدليل الذى قد يتجوه ويقدموه لدعم مساندة تقييم الذات .

التأمل والتفكير الواضح البنية Structured Reflection

من الأشياء الملاحظة على نحو جيد الآن ، أن أنشطة قليلة هى التى تنمى وتحسن التعلم المهنى أو الاحترافى بفاعلية كالتأمل المنظم وتأثيره فى الممارسة ، وهذه الظاهرة تفسر وتعلل خبرة كثير من المرشحين للإجازة وللتأهل من قبل المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى NBATS والذين يقررون أن إعدادهم للبرتفوليو الخاص بكل منهم كان جهدا مهنيا خصبا بعامه . ولكن كثيرا من المدرسين لا يخصصون وقتا كافيا ليتأملوا ويفكروا بأسلوب منظم ما لم يطلب منهم على وجه التحديد أن يفعلوا ذلك ، أى أنه على الرغم من أن كثيرا من المدرسين يفكرون فى تدريسهم ، وما كان ينبغي عليهم عمله لتحسين تعلم التلميذ ، فإنهم كثيرا ما لا يندمجون فى عملية نظامية من التأمل والتفكير ويندر أن يعبروا عن تأملاتهم وتفكيرهم كتابة وحين يتوقف المدرسون ويخصصون وقتا كافيا لينظروا فى عملهم على نحو نسقى ، فإنهم على أية حال يشاؤون براء . إن فعل التأمل والتفكير ذاته يبدو أنه وسيلة منتجة بدرجة عالية بالنسبة للتعلم المهنى . ونظام تقويم المدرس إذن ، والملتزم بتعظيم النمو المهنى والاحترافى للمدرسين ، ينبغي أن يضم مدخلا متبلورا يركز على التأمل والتفكير المنظم أو الواضح البنية Structured للممارسة .



وثائق التخطيط Planning Documents

التخطيط مهارة هامة فى ذاتها ، منفصلة ومتمايزة عن قدرة المدرس على تقديم خبرة تعليمية ناجحة للتلاميذ ، ويتطلب التخطيط التفاتا يتسم بالتأمل والتفكير والتعمق فيما ينبغى أن يتعلمه التلاميذ ، وطبيعة الموضوع ، وخلفية المتعلمين ، وميولهم ، ومهاراتهم ، وكيف يندمج التلاميذ بطريقة لها معنى فى المحتوى ويتطلب التخطيط الماهر معرفة متقنة بالموضوع ، ولكن مثل هذه المعرفة لا تكفى ، ويحتاج المدرسون معرفة بيداغوجية خاصة بالمحتوى أى كيف تدمج التلاميذ على نحو له معنى ، وبطرق تتزايد تعقيدا لتناول المحتوى .

وعلى سبيل المثال ، قد يلاحظ المدرس أن الطرق الملائمة لتسلسل وتتابع الأنشطة فى تطوير موضوع مع التلاميذ ، قد لا تكون نفس الشيء . كالتسلسل المنطقي لنفس الموضوع ، وإليك مثالا لذلك : إذا أراد مدرس أن يفهم تلاميذ الصف السادس مفهومى الطفو والكثافة ، فإن المدخل المنطقي قد يتطلب تعريف اللفظين وتقديم أمثلة لهما ويحتمل عرض معادلتين رياضيتين للتوصل إليهما والمدخل النمائي بدرجة أكبر ، من ناحية أخرى قد يبدأ بعرض أمثلة على التلاميذ أو لغز لا يسهل تفسيره ، وعلى سبيل المثال لماذا تطفو السفن الحربية على الماء وهى مصنوعة من الحديد الصلب ؟ ثم يفحص التلاميذ هذا السؤال ، يحتمل باستخدام مواد أخرى كالصلصال ، لتحديد العوامل التى تسبب أو تؤدى إلى أن مادة معينة تطفو على الماء أو تغوص فيه . وقد يساعد المدرس التلاميذ على التعميم والتوصل إلى هذه المبادئ التى تضم الطفو والكثافة ، وعند تطوير خطة قابلة للتطبيق تضم هذا التسابع من خبرات التعلم على المدرس أن يراعى التلاميذ وخلفياتهم ، والأهداف التعليمية المحددة والمصادر المتاحة .

ويُصنّف التخطيط على نحو صريح كمجال بأكمله (أحد مجالات أربعة) فى تعريف التدريس الجيد فى كتاب دانييلسون : «تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس» وبالمثل فى أكثر تعريفات مهارة المدرس وكفاءته مثل تلك التى نجدتها فى معايير كاليفورنيا لمهنة التدريس حيث يكون التخطيط جانبا حيويا وحاسما فى أداء المدرس وكثيرا ما يربط بمعرفة المدرس العميقة للمحتوى الذى يدرس ويكون التحدى الذى يواجهه نظام تقويم إذن ، تحديد كيف تطلب من المدرسين أن يوثقوا مهارة التخطيط .

وخطط الوحدات التعليمية وخطط الدروس توفر وتمثل تخطيطا بعيد المدى ، وتخطيطا قصير المدى ، ويمكن تقويمهما على نحو مستقل عن الأداء فى حجرة الدراسة ، هل خطة الوحدة على سبيل المثال تمثل مدخلا متماسكا لموضوع وتهى له ؟ هل الأنشطة المعدة للتلاميذ تدمجهم فى فهم التصورات والمفاهيم ؟ هل تمثل تنوعا مناسباً ، وأفضل ما نعرف فيما يتصل بكيفية تعلم التلاميذ لذلك العلم ؟ وقد يجيب المقومون على هذه الاسئلة بدراسة وثائق التخطيط ، وتحليلها فى ضوء المحكات التقويمية ومستويات الأداء التى تصاحبها .

وبطبيعة الحال ، قد يظهر المدرسون شواهد وأدلة على ضعف التخطيط أثناء الملاحظة فى حجرة الدراسة ، إذا كانت المواد التى يستخدمونها ضعيفة الصلة بهدف الدرس ، أو إذا أظهر المدرسون جهلا بالجوانب الهامة من المحتوى الذى يدرسونه ، وعلى أية حال ، فإن التخطيط يتضمن ويتطلب مجموعة معقدة من المهارات ، وهو مستقل عن مهارة المدرس فى تنفيذ تلك الخطط ، فبعض المدرسين قد يكونون جيدين فى التخطيط ولكنهم أقل مهارة فى تنفيذ خططهم ، وبالتبادل قد تكون خطط المدرس عميقة وتتسم بسعة الخيال ، ولكنها لا تلائم مجموعة معينة من التلاميذ .

وينبغى أن يكون التخطيط القصير المدى والطويل موجهاً نحو الهدف ومساندة تعلم التلميذ ، وله مغزى ويتسق مع معايير المحتوى على مستوى المحافظة أو الولاية أو على المستوى المحلى ، وينبغى أن تعكس مستويات التعلم وخلفيات التلاميذ وأن تستوعب التعلم النشط وفضلا عن ذلك ، فينبغى أن تكون الخطط متسقة متماسكة وأن تضم إستراتيجيات لتقييم تعلم التلميذ .

المواد التعليمية التى يعدها المدرس للتدريس Teaching Artifacts

ويميز التلاميذ مهارة مدرسيهم عن طريق التفاعل المباشر معهم ليس ذلك فحسب ، وإنما يواجهون ويتفاعلون مع ما يعده المدرسون أو يختارونه مثل التعينات ، وأوراق العمل ، وتوجيهات المشروع . وفى الحقيقة ، فإن ثمة تقديراً بأن ما يزيد عن نصف خبرات التلاميذ بالمدرسة وظيفة للمواد التى يعدها المدرسون أو يختارونها ، ومثل هذه المواد المعدة عندئذ تمثل جانباً هاماً من أداء المدرس ويمكن تقييمها وكمجزء من نظام التقويم .



وحين تضمن المواد التي تعد للتدريس فى نظام التقويم توفر معرفة عن حياة حجرة الدراسة لا يمكن بلوغها وتناولها عن طريق وثائق التخطيط وحدها وحين يفحص أو يقرأ مقوم ما يطرحه المدرس من أسئلة على تلاميذه وما يطلب منهم عمله يستطيع أن يقدر (ولو على نحو بديل غير مباشر) التحدى المعرفى والفكرى الذى تتطلبه المهمة ، ومستوى الاندماج العقلى الذى يتوقعه المدرس من التلاميذ وإذا كان المدرس يكتب تعليقا مختصرا صاحب المواد المستخدمة ، مثل الاستجابات لأسئلة عن غرض النشاط وهدفه وكيف نتوقع أن يؤدي هذا إلى تقدم فهم التلاميذ للموضوع ، وعلى هذا النحو يستطيع المقوم أن يتوصل إلى انطباع عن تفكير المدرس .

وهذه المواد المعدة توفر وتقدم شاهدا لا على حياة حجرة الدراسة فحسب ، بل وكذلك على تفكير المدرس ، ومهارته فى التخطيط ، والمواد المعدة بجمعها مع ملاحظات حجرة الدراسة تمكن المقوم من أن يشهد ويلاحظ خطط المدرس وهى تتحول إلى فعل وتصبح حية بالنسبة للتلاميذ ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المواد الصناعية يمكن أن تبرهن على كيفية تطويع المدرس للتعليمات لتلائم حاجات التلاميذ كأفراد أو كمجموعات داخل الصف .

شاهد آخر

بعض جوانب أداء المدرس لا يسهل تقديم شواهد عليها من خلال الملاحظة فى حجرة الدراسة ولا عن طريق وثائق التخطيط أو المواد التعليمية المعدة ، وإذا كانت المحركات التقويمية تضم بعض جوانب أخرى للمهنية أو الاحترافية ، فإن هذه سوف تتطلب أشكالا أخرى من الشواهد مختلفة كلية ، كيف يظهر المدرس مهارة فى التواصل مع الأسر على سبيل المثال أو فى الإسهام فى عمل المدرسة والمنطقة التعليمية ؟

التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي

ومن أمثلة الشواهد التى تدل على مهارة المدرس فى التواصل مع الأسر الخطابات أو الرسائل التى يرسلها إلى الآباء ليتابعوا ما يجرى بالصف Class Letters ، وملخصات المنهج التعليمى التى تعرض فى ليلة عودة الخريجين للمدرسة ، وتقارير تقدم التلميذ ، وسجل الاتصالات بالآباء ، وملاحظات من الاجتماعات مع الآباء ، ومعلومات تتعلق



بمرحلة مدرسية مخطط لها ، وقد يجمع المدرسون هذه العناصر أو البنود ويعرضونها كجزء من بورقوليو التقييم .

سجل أنشطة النمو المهني ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية

يسهم كثير من المدرسين فى الحياة المهنية لمدارسهم ومناطقهم التعليمية وفى مهنة التدريس بطرق متنوعة فقد ينظمون خلية الهجاء Spelling bee أو يخدمون ويشاركون فى مجلس المدرسة Site Council ، أو يعرضون ويشاركون فى مؤتمر محلى ومعظم المدرسين لا يفكرون على أية حال فى تسجيل هذه الإسهامات ، ولا فى تقديم شواهد وأدلة عليها كجزء من عملية التقييم وتوفر السجلات والمواد المعدة كبرامج المؤتمر أو الوثائق التى أنتجتها لجنة ، توفر شاهدا هاما على الاندماج النشط للمدرسين فى الحياة المهنية للمدرسة أو المنطقة التعليمية والتزامهم بتنمية أنفسهم مهنيا .

عينة من عمل التلميذ وشواهد أخرى مما تعلمه

يتزايد عدد المدارس والمناطق التعليمية التى تقوم المدرسين على أساس تعلم تلاميذهم ولا يهم أن تساق الحجج بما يعمله المدرسون إذا كان التلاميذ لا يتعلمون على نحو جيد ، وتتطلب كثير من أنظمة التقييم من المدرسين أن يقدموا شواهد على تأثيرهم فى تعلم التلميذ وتقدمه .

وتقديرات الاختبارات المقتنة بطبيعة الحال تقدم دليلا على تعلم التلميذ وكما لوحظ فى فصل سابق فإنه ينبغى أن تستخدم المدارس والمناطق التعليمية مثل هذه المقاييس بحذر وحيطة للبرهنة على فاعلية المدرسين كأفراد، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن لعمل التلميذ أن يوفر شاهدا مباشرا على تعلم التلميذ وتحصيله ، وينبغى أن يختار المدرسون عينات من عمل التلميذ تمثل المدى الكلى للقدرة والمهارة فى الصف ، وإذا تم جمعها عبر الزمن ، وخاصة من نفس التلاميذ يمكن لعمل التلميذ أن يبرهن على نمو فى المهارة وفى تعلم المفاهيم والتصورات وإذا صحب ذلك تعليق مختصر من المدرس ، يمكن أن يكشف عن مهارة المدرس فى التقييم التشخيصى وفى التخطيط للتعلم المستقبلى .



وكما لوحظ من قبل ، فإن أنظمة التقويم التى تستند إلى استخدام بيانات مستقاة من التحصيل المقنن فى أنظمة تقويم المدرس ، يمكن أن تمثل تحديات تقنية ، ويصعب تنفيذها بعدالة ، وأن يطلب من المدرسين أن يقدموا شاهدا على تعلم التلاميذ فى حجراتهم الدراسية تتجنب بعض الصعوبات التقنية فى القياس ويقدم للمدرسين أو يتيح لهم الفرصة ليظهروا مهاراتهم التعليمية كما تبدو فى أداء التلميذ المتحسن .

تغذية راجعة من التلميذ ، والأب ، والزميل

يطلق على أنظمة التقويم التى تستوعب منظورات الآخرين ، بالإضافة إلى المشرف أو الموجه المباشر للمدرس ، أنظمة الثلاثمائة وستون درجة ، 360- degree Systems ، وتستند هذه الأنظمة إلى فكرة هى أن مهارة المربي قد ينظر إليها من منظورات عدة مختلفة وينبغى أن تكون مثالية (أو على الأقل سليمة) من جميع الزوايا المختلفة واستخدام هذا المدخل استخداما مكثفا فى عالم الأعمال قدم الكثير للتقويم التربوى أيضا وخاصة إذا تم تكملة التقويمات النظامية على سبيل المثال بملاحظات من الزملاء فى فريق تدريس ، أو لجنة مناهج ، أو من دراسة مسحية للتلاميذ أو للآباء .

وبما أن المدرسين ، والعاملين فى المكتب والعاملين فى المقصف يرون جوانب من أداء الناظر قد لا تكون مرئية ولا واضحة للمراقب العام للتعليم فى الولاية والمحافظة Su perintendent كذلك فإن التلاميذ والآباء والزملاء يستطيعون أن يوفرُوا شاهدا على أداء المدرس . قد لا يشهده الناظر قط ، وإذا استخدمت المناطق التعليمية والمدارس مثل هذه التغذية الراجعة على أية حال فإن مصممي وواضعي نظام التقويم يحتاجون إلى ممارسة التحوط بحيث تكون هذه المعلومات صادقة وليس فيها تنازل نتيجة الفروق فى الشخصية والمحابة أو أى مسائل أخرى غير ذات صلة بالتقويم .

والدراسات المسحية للآباء والتلاميذ يمكن أن توفر قدرا كبيرا من المعلومات وعلى الرغم من بساطتها من حيث المفهوم ، فإن هذه الدراسات المسحية ليست سهلة فى تصميمها .

والدراسات المسحية للتلاميذ ينبغى أن تكون مناسبة لعمرهم وأن تطرح أسئلة عن الصف Class وليست عن المدرس ، وعلى سبيل المثال ، تستطيع الدراسة المسحية أن تتطلب من التلاميذ الموافقة وعدم الموافقة (أو وضع علامة على أى نقطة فى هذا المتصل : على عبارات مثل « جميع التلاميذ يعاملون بعدل وإنصاف فى حجرة الدراسة هذه »

«أعرف دائما ما يتوقع منى عمله فى الواجبات المدرسية المنزلية فى حجرة الدراسة هذه أو فى هذه المادة ؟ وينبغى أن يضم المسح أسئلة يستطيع التلاميذ الإجابة عليها بحكم موقعهم، والأطفال الصغار على وجه الخصوص ، لن يكونوا قادرين على التعليق على مستوى المدرس وبراعته فى مادته ومحتواها أو إلى أى حد كانت الإستراتيجيات التعليمية مناسبة للمحتوى، والشكل ١١-١ مثال لأداة مسحية لأراء التلاميذ .

وينبغى أن تطرح الدراسة المسحية لأراء الآباء أسئلة يستطيعون على نحو مغقول الإجابة عليها ، ولا ينبغى أن تكون مفرطة فى التفاصيل ، وعلى سبيل المثال . فإنه ليس لدى الآباء من سبيل لمعرفة ما إذا كان المدرسون عرضوا دروسهم بأسلوب يستطيع التلاميذ فهمه ، ولكنهم يعرفون على أية حال ما إذا كان لدى أطفالهم المهارات التى يحتاجونها لإتمام تعيينات الواجب المنزلى أو ما إذا كانوا يستطيعون فهم رسائل واتصالات مدرس طفلهم ويستطيعون أيضا أن يعلقوا على ما إذا كان المدرس متاحا لهم حين احتاجوا الاتصال به ذلك وما إذا كان المدرس يعيد الرسائل التليفونية بعدها مباشرة ، والشكل ١١-٢ يوضح عينة من أسئلة مسح آراء الوالدين .

ويمكن للمسوح أن تقدم استبصارات ذات قيمة عن أداء المدرس ، وأن توفر تغذية راجعة للمدرسين غير متوافرة من أى مصدر آخر ، وبما أنها تستند إلى إدراكات على أية حال فإنه ينبغى للمقومين ألا يعتبروا هذه المسوح للوالدين والخاصة بالتلاميذ مصدرا موثوقا به كلية للشواهد والأدلة وهى فى أحسن الحالات يمكن استخدامها للتغذية الراجعة التكوينية ولتكملة مؤشرات أخرى لأداء المدرس .

وبالإضافة إلى الشاهد الذى وصف فى هذا الفصل ، فإن مؤشرات أداء المدرس مسألة تجدها فى سجلات المدرسة . وعلى سبيل المثال ، بعض المدرسين يرسلون تلاميذ بأعداد أكبر عن مدرسين آخرين إلى المكاتب للتأديب وللإحالة ، وبعض المدرسين يحظون بتعليقات إعجاب وتعليقات تلقائية من قبل الوالدين وبعض المدرسين يتقبلون عن إرادة ورغبة مسئوليات إضافية فى الأعمال المدرسية ، بينما يتجنبها آخرون وكل هذه المسائل وغيرها مما يشبهها يمكن أن تقدم شواهد هامة وإن كانت غير مباشرة على أداء المدرس الكلى .

شكل ١١-١

عينة من دراسة مسحية لأراء التلميذ
(تلاميذ المدرسة المتوسطة أو الثانوية)

| العبارة | لا أوافق بشدة | لا أوافق | أوافق | أوافق بشدة |
|---|---------------|----------|-------|------------|
| أنهم ما هو مفروض أن أقوم به في حجرة الدراسة وفي الواجب المنزلي | | | | |
| أنهم القواعد في هذا الصف أو في حجرة الدراسة | | | | |
| إذا احتجت لمساعدة ، أشعر بالارتياح وأنا أطلبها | | | | |
| التلاميذ في هذا الصف ينتهون للمدرس ويتبه الواحد منهم للآخر | | | | |
| يعامل جميع التلاميذ معاملة عادلة منصفة في هذا الصف | | | | |
| هذا الصف يثير الاهتمام لأننا لا نعمل فيه نفس الشيء كل يوم | | | | |
| التلاميذ يعرفون أنهم لا يستطيعون أن يعملوا عملا مخالفا في هذا الصف دون أن يتعرضوا لعواقبه | | | | |
| المدرس يهتم بما إذا كنت أنعلم المادة | | | | |

شكل ١١-٢

عينة من دراسة مسحية لأراء الوالد

| العبارة | لا أوافق بشدة | لا أوافق | أوافق | أوافق بشدة |
|--|---------------|----------|-------|------------|
| المدرس يعامل طفلي معاملة منصفة وياحترام | | | | |
| لدى طفلي المهارات ليكمل واجبه المنزلي | | | | |
| يطلعني هذا المدرس على تقدم طفلي في المدرسة | | | | |
| يبدو أن طفلي يعرف ما يتوقعه منه هذا المدرس | | | | |
| المدرس يستخدم نظاما عادلا منصفًا | | | | |

شكل (١١-٣)
مصادر المعلومات

| عينة من مصادر المعلومات | مكون إطار العمل |
|--|---|
| <p>ملاحظة حجرة الدراسة ، عينة من خطة وحدة ، عينة من خطة درس ، مقابلة ، سجل أداء .</p> <p>مقابلات ، عينة من خطة درس .</p> <p>عينة من خطة وحدة ، عينة خطة درس ، مواد من إعداد المدرس .</p> <p>عينة من خطة وحدة ، عينة من خطة درس .</p> <p>عينة من خطة وحدة ، من خطة درس ، مادة تعليمية معدة من المدرس .</p> <p>عينة من خطة وحدة ، عينة من خطة درس مادة تعليمية من المدرس .</p> | <p>المجال (١) : التخطيط والإعداد</p> <p>١أ- إظهار معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا .</p> <p>١ب- إظهار معرفة بالتلاميذ .</p> <p>١ج- اختيار أهداف تعليمية .</p> <p>١د- بيان وإظهار معرفة المصادر .</p> <p>١هـ - تصميم تعليم متسق متماسك .</p> <p>١و- تقييم تعلم التلميذ .</p> |
| <p>ملاحظة حجرة الدراسة ، دراسات مسحية لأراء التلاميذ ، ولأراء الآباء .</p> <p>ملاحظ حجرة الدراسية ، معينات تعليمية ، عينات من عمل التلميذ مسوح التلاميذ والآباء</p> <p>ملاحظة حجرة الدراسة ، مقابلة شخصية .</p> <p>ملاحظة حجرة الدراسة ، مقابلة شخصية ، سجلات التلاميذ الذين يرسلون إلى المكتب للتأديب .</p> <p>ملاحظة حجرة الدراسة .</p> | <p>المجال (٢) : بيئة حجرة الدراسة</p> <p>٢أ- خلق بيئة يسودها الاحترام والوثام .</p> <p>٢ب- إنشاء ثقافة Culture تيسر التعلم .</p> <p>٢ج- إجراءات إدارة الصف .</p> <p>٢د- إدارة سلوك التلميذ .</p> <p>٢هـ- تنظيم المساحة المكانية الفيزيقية .</p> |
| <p>ملاحظة حجرة الدراسة .</p> <p>ملاحظة حجرة الدراسة .</p> <p>ملاحظة حجرة الدراسة ، مواد تعليمية يعدها المدرس ، عينات من عمل التلميذ .</p> | <p>المجال (٣) : التعليم</p> <p>٣أ- التواصل بوضوح ودقة .</p> <p>٣ب- استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة .</p> <p>٣ج- دمج التلاميذ في التعلم .</p> |

تكلمة (شكل ١١-٣)

| عينة من مصادر المعلومات | مكون إطار العمل |
|---|--|
| ملاحظة حجرة الدراسة ، عينات من عمل التلميذ ملاحظة حجرة الدراسة . | ٣د- توفير تغذية راجعة للتلاميذ . ٣هـ- إظهار وبيان المرونة والتجاوب . الجمال (٤) : السنويات المهنية |
| مقابلة شخصية ، استمارة تأمل . سجلات الحضور الانتظام فى الدراسة ، سجلات الزيارات الميدانية . سجلات التليفونات ، خطابات الآباء ، ليلة عودة الخريجين للمدرسة ، أوراق عمل توزع على التلاميذ ، مسح لأراء الآباء ، تليفونات من الوالدين . | ١٤- التأمل والتفكير فى التدريس . ٤ب- الحفاظ على سجلات سليمة ودقيقة . ٤ج- التواصل مع الأسر . |
| سجلات الأنشطة المهنية ، نسخ من الوثائق أسهم فيها المدرس مع شرح لدوره . سجلات الاهداف المهنية والممارسة المحسنة . نسخ من برامج المؤتمرات واللقاءات التي حضرها أو عرض فيها . | ٤د- الإسهام فى عمل المدرسة والمنطقة التعليمية . ٤هـ- النمو والتنمية المهنية . |
| مقابلة شخصية ، تغذية راجعة من الزملاء . | ٤و- إظهار المهنية والاحترافية . |

خريطة مصادر المعلومات Sources of - Information Chart والسؤال هو : كيف يطابق ويزاوج مصمو أنظمة التقويم المصادر المختلفة للمعلومات مع محكات التقويم ؟ إنها فى الأساس مسألة حدس عام أو ذوق عام Common Sense كما يبين الشكل (١١-٣) .

والشكل (١١-٣) يحدد ويميز المصادر الرئيسية للشواهد بالنسبة لكل مكون من مكونات إطار العمل الذى قدمه دانييلسون ١٩٩٦ فى كتابه تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس ، وإذا استخدم القومون محكات أخرى فإنهم يحتاجون إلى تعديل الخريطة وفقاً لذلك .



وكما لخصنا فى هذا الفصل ، قد يستخدم المربون مصادر مختلفة للشواهد لتوثيق الجوانب المختلفة للأداء التى تم تحديدها فى التعريف الذى قيل عن الممارسة المشالية ، وعلى الرغم من أن هذه المصادر للشواهد والأدلة تخدم وتفيد وظائف التقييم الهامة ، إلا أن بعضها بالإضافة إلى ذلك يدمج المدرسين فى تعلم مهنى له قيمته وحين تتيح أنظمة التقييم للمدرسين أن يختاروا بين المصادر المختلفة ، ينبغى أن يختاروا تلك التى لها أعظم الإمكانيات فى التعلم المهنى .

إجراءات التقييم أو الطريقة

إجراءات التقييم هى الطرق التى يستخدمها المدرسون لتوثيق مهاراتهم ومعرفتهم (محكات جودة التدريس أو مابيه) وبيانها وإظهارها وينبغى أن تتسق الإجراءات أو الطريقة مع المحكات أو الماهية ، وبالنسبة لكل جانب من جوانب الأداء التى تعتبر جوهرية للممارسة الجيدة ، ينبغى أن يكون لدى المدرسين طريقة لتوثيق مهارتهم وتتطلب تنمية التقييمات الصادقة والثابتة أن نولى اهتماما ما جادا للجوانب الإجرائية فى التقييم .

ولقد اكتشف كثير من المربين سببا أكثر إلزاما لتصميم الإجراءات بعناية ودقة ، فالتاس يتعلمون مما يعملون ، وتستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تصمم إجراءات التقييم التى توفر الفرص للتعلم المهنى للمدرسين ، أى أن المدرسين قد يحسنون بالفعل ممارستهم بالاندماج فى أنشطة مطلوبة كجزء من عملية التقييم .

ونستطيع أن نخصى فى الحوار والنقاش واتخاذ القرارات التى تتعلق بإجراءات التقييم على مستويين : الإجراءات العامة ، والأدوات والإجراءات المفصلة .

الإجراءات العامة

مع التسليم بتعدد التدريس والقائمة الطويلة لمهارات التدريس (بما فى ذلك الشواهد الدالة على تعلم التلميذ) ، كيف سيبين ويبرهن المدرسون على مهارتهم؟ ما الذى سوف يعملونه؟ هل يمثل فى بورتفوليو مهنى؟ هل الإجراءات بالنسبة للمدرسين الجدد تختلف عن الإجراءات للمدرسين القدامى؟ والمسائل التى تعالج هنا تضم إجراءات متفاضلة تميزية (بالنسبة للمدرسين تحت الاختبار والملاحظة والمدرسين الآخرين) ، وتضم أنماط أنشطة التقييم ، والجدول الزمنى أو الخطوط الزمنية Time Lines لأنشطة التقييم ، وهىة العاملين المتضمنة .

الإجراءات المتفاضلة التمييزية Differentiated Procedures

التدريس وحده بين المهن هو الذى له نفس الطالب من المستجدين كذلك التى يتطلبها من الممارسين ذوى الخبرة وفى اللحظة التى يدخل فيها المدرسون أول حجرة دراسية يقدر أداؤهم بنفس المعايير ويخضعون لنفس الإجراءات شأنهم شأن زملائهم الأكثر خبرة .

ومعظم المهن الأخرى تتضمن كجزء منها فترة « صينية » Apprenticeship أو تلمذة صناعية ، فالأطباء يشاركون فى فترة يكون فيها كل منهم طبيبا مقيما فى المستشفى ونائبا مقيما ، ويشاركون فى خبرات مكثفة تعدهم للممارسة المستقلة وما تتطلبه من قواعد صارمة والمحاسبون والمهندسون المعماريون توظفهم شركات حيث يعملون - لعدة سنوات على الأقل تحت إشراف واثق من محاسبين ومهندسين معماريين ذوى خبرة ولكن المدرسين ببساطة « يقذف بهم فى المياه العميقة » ، ويتلقون قليلا من المساعدة الحقيقية من المدرسين الآخرين فى المدرسة ، وفى بعض الحالات تقلقهم المدارس والمناطق التعليمية بالإعدادات التعليمية الأكثر صعوبة ، ويتعلم التلاميذ ذوى المشكلات ، وليعملوا فى أقل الحجرات جاذبية (أو بغير حجرات) ويتركونهم ليعوموا أو يغرقوا ، وحين يصل الناظر للقيام بالملاحظة ، يستخدم نفس الإجراءات كذلك التى تستخدم مع المدرسين ذوى الخبرة .

وللتدريس على أية حال ، دورة حياتية متميزة ، وللمدرسين فى المراحل المختلفة من حياتهم المهنية حاجات مختلفة ومستويات متباينة من المهارة ، فالمدرسون الجدد يتدمجون فى تعلم سريع مكثف ، ويتطلبون قدرا كبيرا من المساعدة ، لتطوير مهاراتهم التدريسية الأساسية ومن ناحية أخرى ، لدى المدرسين ذوى الخبرة كثير من روتينيات التدريس تحت سيطرتهم ، ويستطيعون أن يكرسوا الطاقة والالتفات والانتباه لصقل مهاراتهم . والمدرسون ذوو الخبرة والذين يكافحون لإثبات أنفسهم عليهم أن يعيدوا فحص فلسفتهم التربوية ، وممارستهم الحالية فى ضوء النظرية التربوية المتغيرة والمجتمعات أو القطاعات الطلابية المتغيرة .

ودورة الحياة تقترح أو ترجح أن المدرسين المؤقتين (تحت المراقبة) والمدرسين المبتئين ، والمدرسين الذين يحتاجون مساعدة مكثفة ينبغى أن يشاركوا فى أنشطة التقويم التى تختلف بعضها عن بعض بالنسبة لهذه الفئات الثلاث . وحتى لو كانت محكات التقويم للمدرسين المبتدئين وذوى الخبرة واحدة ، فإن على المدارس والمناطق التعليمية أن تستخدم إجراءات مختلفة للمدرسين فى المراحل المختلفة من حياتهم المهنية ، وبعض المناطق التعليمية التى



تستخدم إطار دانيلسون ١٩٩٦ ، تحمين الممارسة المهنية ، كمصدر للمحركات التقويمية قد وضعت وطورت نظم تقويم بحيث يقوم المدرسون فى سبتهم الأولى فى عشرة مكونات للتدريس من ٢٢ ، ثم تضاف إليها ٦ مكونات أخرى فى السنة الثانية وتضاف المكونات الستة الأخيرة فى السنة الثالثة .

وفى وضع إجراءات تمييزية ، قررت بعض المناطق التعليمية أن يشارك جميع المدرسين فى إجراءات تقويم نظامية مع الحفاظ على هذا الفرق . حيث يخضع المدرسون المؤقتون وذوو الخبرة ممن يحتاجون إلى مساعدة مكثفة لهذه العملية النظامية كل عام ، وأن يشارك المدرسون المبتعون فى عملية تقويم نظامية كل سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات فحسب . وبالإضافة إلى ذلك ، فإن بعض المناطق التعليمية على سبيل المثال كوفتري فى رود أيلاند Rhode Island حددت طول الفترة الزمنية بين التقييمات النظامية بحيث تتفاوت وفقا لجودة أداء المدرس على الأقل فى آخر تقويم نظامى ، وكلما كان الأداء أفضل ، طالقت الفترة الزمنية قبل القيام بتقويم تال .

وفضلا عن ذلك ، فإن تلك المناطق التى تتطلب عملية تقويم نظامية للمدرسين فى حياتهم المهنية كل عامين أو ثلاثة أو أربعة ينبغي أن تحدد ما الذى ينبغي أن يعمل هؤلاء المدرسون أثناء السنوات الأخرى وهم حريصون على عدم تسميتها « سنوات بغير تقويم » (Off Years) فى نيويورك نيوز ، فيرجينيا على سبيل المثال ، يقوم المدرسون بإجراء تقويم ذاتى ويختارون مع الموجه أو الناظر الجواب التى يركزون عليها ، ثم يشاركون عندئذ فى جماعة درس واستذكار مع زملائهم ، حيث يتابعون المجالات أو الجوانب موضع التركيز والاهتمام ، ويضعون خطة ، وينفذونها ويفكرون ويتأملون فى النتائج ، ثم حين يخضعون للتقويم النظامى فى السنة الرابعة يقدمون عينات من العمل الذى قاموا به أثناء السنوات الثلاث الأخرى كشاهد ودليل على المحك التقويمى للنمو المهنى ، (انظر الملحق ب لمزيد من المعلومات عن طريقة أو مدخل نيويورك نيوز فى تقويم المدرس) .

أنماط أنشطة التقويم

كانت ملاحظته حجرة الدراسة مسمار عملية التقويم وما تزال ، وسوف تلعب دائما دورا هاما فى عملية التقويم ، وفى أكثر من المناطق التعليمية ، تكاد تكون الملاحظة مرادفا للتقويم ونمط النشاط التقويمى الوحيد ، وهو ليس ملائمة كأسلوب لجميع الشواهد عن جوانب معينة من التدريس مثل التضافر والتعاون مع الزملاء ، وثمة أنشطة أخرى ممكنة مثل التقييم الذاتى ، والتأمل أو التفكير الواضح البنية أو المنظم ، وجمع بورتفوليو مهنى ، والدراسات المسحية للتلاميذ والآباء (وقد وصف هذا الفصل هذه الأنشطة بتفصيل أكثر) .



وتختار المدارس والمناطق التعليمية أنشطة للنظام التعليمي تستند أساسا على كيفية توفيرها للشواهد والأدلة على تحقق محكات التقويم المختلفة، أى أن بعض جوانب التدريس يمكن البرهنة عليها عن طريق الملاحظة فى حجرة الدراسة فحسب، بينما تتطلب أخرى بعض الأنماط الأخرى من الشواهد ويحتاج مطورو التقويم إلى الالتفات إلى الأنشطة التى سوف تناسب توثيق المحكات التقييمية المختلفة .

الخطوط الزمنية لأنشطة التقويم Time Lines For Evaluation كجزء من تصميم نظام للتقويم ، ينبغى أن يحدد المربون لا ما ينبغى أن يعمله الناس كجزء من العملية فحسب بل ومتى ينبغى عليهم أن يقوموا به . وينبغى أن يكون لكل نشاط مطلوب تاريخ محدد لإتمامه يرتبط به . وينبغى أن تسمح عملية التقويم بمواعيد نهائية داخلية وخارجية ومطالب ومقتضيات بالنسبة لزمان المربين مثل ما يأتى :

مواعيد نهائية من قبل الولاية وخاصة بالعقود : إذا كان ينبغى أن يخطر المدرسون بوضعهم الوظيفى قبل تاريخ معين فينبغى لعملية المنطقة التعليمية أن تمكن المقومين من الوفاء بهذه التواريخ النهائية .

وقائع وأحداث المدرسة والمنطقة التعليمية : لا ينبغى أن تتزامن أنشطة التقويم مع أحداث ووقائع أخرى تستغرق وقت المدرسة والمنطقة التعليمية مثل ليلة عودة الخريجين للمدرسة Back To School Night وموتمرات الآباء ولقاءاتهم والامتحانات النهائية وتقديم تقارير الدرجات أو الشهادات .

العبء الإدارى : إن جميع أنظمة التقويم لها مطالب ومقتضيات بالنسبة لوقت الإداريين ، ولكن لجنة التقويم تستطيع أن تتأكد من أن أنشطة المراحل المختلفة من العملية لا تحدث فى نفس الوقت ، وعلى سبيل المثال فإن جدول الملاحظات النظامية المطلوبة بالنسبة للمدرسين المؤقتين لا ينبغى أن تتفق وتتزامن مع المؤتمرات واللقاءات مع المدرسين المثبتين بغية تحديد الأهداف .

والدورة التقييمية ، تقليديا تبدأ فى الخريف بعد بدء الدراسة أى فى سبتمبر ، وتتم فى أبريل فى السنة التالية . وبعض المناطق التعليمية ، على أية حال تفقد جداول مختلفة حيث تبدأ فى أبريل فى سنة وتنتهى فى مارس من السنة التالية . ومثل هذا الجدول يناسب على نحو جيد معظم متطلبات الولاية لإرسال إخطار بتجديد عقد المدرس أو عدم تجديده (عادة ما يكون فى مارس أو أبريل) وهذا الجدول يمكن المدرسين المندمجين فى مرحلة توجيه الذات فى العملية أن يجروا تقسيما للذات فى الربيع ، وأن يكتبوا خطة نموهم المهنى



قرب نهاية السنة الدراسية ، وعندئذ إذا كانوا ميالين لعمل هذا يستطيعون أن يستخدموا شهور الصيف استخداما منتجا لأنشطة النمو المهني أو الاحترافي .

هيئة التقييم Evaluation personnel

فى أنظمة التقييم التقليدية ، يقوم الموجهون والإداريون الآخرون عادة بالملاحظات ويكتبون تقارير التقييم ، غير أن ثمة مداخل بديلة تقترح أن يلعب المربون الآخرون دورا فى بعض الأنشطة المطلوبة على الأقل .

واحد الأسباب الهامة لتحديد وتوسيع مسئولية الأنشطة التقييمية بحيث تتعدى الإداريين فى الموقع ترتبط ببساطة بمقتضيات الوقت ، فالتقييم المتدبر القائم على التأمل والتفكير يتطلب استثمارا ذا مغزى للزمن ، ويستطيع فرد واحد أن يكرس ذلك الوقت لعدد محدود من الناس فحسب وإذا كان نظام التقييم يستخدم دورة متعددة السنوات للمدرسين ذوى الخبرة ، وإذا عمل المدرسون معا للقيام بمعظم أنشطة التقييم المطلوبة أثناء سنوات التقييم غير النظامى ، عندئذ فإن هذا يتيح للإداريين أن يخصصوا ويكرسوا وقتا أطول لتقييم المدرسين المؤقتين ، والمدرسين ذوى الخبرة الذين جاء موعد تقييمهم النظامي ، والمدرسين ذوى الخبرة الذين يتطلبون مساعدة مكثفة .

ويمكن أن يضم المقومون البدلاء المتتورين أو المرشدين mentor teachers ، رؤساء الأقسام ، والعاملين فى المكتب المركزى أو الرئيسى Central Office

المتتورين أو المرشدون أو المدرسين من الأتراب Mentors or Peer Coaches

فى معظم المناطق التعليمية لا يقوم المتتورين (المرشدون) بتقييم المعلمين فالعلاقة بين المدرس والمقوم تكون عادة مختلفة عن العلاقة بين المدرس والمرشد أو المتتور ، والتي تتطلب مستوى عاليا من الثقة وبيئة آمنة للمجازفة والمخاطرة ، وكلاهما أكثر صعوبة فى التحقيق فى موقف التقييم المهدد ، ومن غير المحتمل أن يتسم المدرسون بالصراحة فى مناقشاتهم المهنية إذا كانوا يخشون إمكانية استخدام المعلومات ضدهم .

ويمكن للمرشدين من الأتراب أن يلعبوا دورا هاما فى نظام التقييم الأكبر ، وعلى سبيل المثال إذا كان المدرسون المبتدئون يقومون كل عام على يد إدارى ، فإنهم يستطيعون أن يفيدوا أيضا من علاقة تعلم خصوصى وإرشاد من زميل أكثر خبرة ، حيث يقوم هذا المرشد أو المتتور بتقويمات تكوينية ويزود المدرس بتغذية راجعة ، وهنا يستخدم المرشد نفس محكات التقييم التى تستخدم فى التقييم النظامى . وبالمثل ، بالنسبة للمدرسين ذوى الخبرة إذا كانت عملية التقييم تضم عدة سنوات من التنمية المهنية الموجهة من الذات ، فإن هذه

الأنشطة تكون أكثر إنتاجية إذا قام بها الأترباب على نحو تضافرى ، وهكذا فعلى الرغم من أن المتتورىن أو المرشدين قد لا يجدون تقوىات نظامية إلا أنهم يستطيعون أن يلعبوا دورا هاما فى عملية التتورىم من خلال دور يتسم بالزمالة ويتعد عن إصدار الأحكام .

ولقد أنشأت بعض المناطق التعليمية ورسخت ممارسة مراجعة الأترباب أو مساعدة الأترباب ، ومراجعة الأترباب تشير إلى برنامج حيث يقوم المدرسون بتتورىم تكوىنى وتجمعى لزملائهم ، وحيث تكون توصياتهم (أحيانا مع التوصيات من الإداريين) ، التى تتعلق بالمكانة أو الوضع الوظيفى مقبولة عادة من قبل المنطقة التعليمية : ومراجعة الأترباب تستخدم عامة وإن لم تكن على نحو مانع مع المدرسين الذين لم يشبتوا بعد وبرنامج مساعدة الأترباب ومراجعتهم تجمع بين مساعدة الترب (التتورىم التكوىنى) ومراجعة وفحص الترب (التتورىم التجمعى الذى يرتبط باستمرار بحالة التوظيف) وبعض المدارس والمناطق التعليمية تستخدم هذا النوع من البرامج للمدرسين الجدد أو المدرسين ذوى الخبرة الذين يخبرون صعوبات فى تدريسهم ، والغرض الأولى لهذه البرامج هو مساعدة المدرسين الذين يتعرض وضعهم الوظيفى للتهديد بغية زيادة نسبة الاحتفاظ بهم كمدرسين .

ومساعدة الترب وبرنامج المراجعة والفحص موجودة منذ أوائل الثمانينيات فى مواقع مبعثرة فى الولايات المتحدة (ومثال ذلك فى كوليس وتوليدو ، فى أوهايو ، وفى روشستر فى نيوريورك ، وفى بوأى كالفورنيا) والمشاركون فى هذه المناطق يقرون بتحقق تحسن فى التعليم على يد المشاركين وبالتواصل المتزايد بين جميع الفرقاء فيما يتعلق بالمسائل التعليمية ويكتب شيز (1997) Bob Chase رئيس الجمعية القومية للتربية National Education Association قائلا :

«فى البرنامج الناجح لمساعدة الترب ومراجعتهم وفحصه ، يتحمل المدرسون المسئولية عن مهنتهم ويضعون التنمية المهنية فى مركز أنشطة نقابتهم الفرعية ، ويقدمون خبرة مساعدة للمدرسين الذين يحتاجون المساعدة . وكثيرا ما يتقدمون الحياة المهنية ويعيدون تنشيطها وإحياءها ، والتى كان يمكن بغير ذلك أن تتعرض للانهايار ولديهم الشجاعة أيضا فى إرشاد المدرسين المخفقين لكى يتركوا المهنة وحيث تكون مساعدة الأترباب جهدا مهذرا . وفى الحق إنهم ينظرون إلى هذا الضبط الذاتى باعتباره ضروريا لسلامة مهنتهم » (P.29).

وفضلا عن ذلك ، فإن بعض المدارس ، قد وجدت أنه حين يترك مدرس المهنة وهو يجد سندا من مساعدة الأترباب ومن برنامجهم فى المراجعة والفحص فإن هذا المدرس قد يشعر بأنه يتعرض للتقليل من شأنه بدرجة أقل بهذه العملية عن أولئك الذين

تركوا المهنة بناء على تقويمهم من الإداريين ، وجمعية (نقابة) المعلمين بصفة عامة تدير برامج الأتراب ومساعدتهم وتشرف عليها .

رؤساء الأقسام Department Chairs

فى بعض المدارس، عادة فى المرحلة الثانوية يكون رؤساء الأقسام شبه إداريين ، من حيث إنهم يقومون بتقويم المدرس وفى أخرى يدرسون طول الوقت، ويقومون بالمهام الإدارية مثل طلب الإمدادات، وفى المواقف المختلفة ينبغى أن يعرف دورهم فى نظام التقويم .

ولمشاركة رؤساء الأقسام فى عملية التقويم بعض الفوائد الهامة وبسبب خبرتهم بالمحتوى ، يستطيع هؤلاء الأفراد أن يقيموا على نحو سليم البيداغوجيا النوعية والخاصة بالمحتوى والجوانب الأخرى المتصلة من أداء المدرس ، وهذا التقويم المرتبط بالمحتوى أكثر دقة مما يستطيع معظم الإداريين ، والذين قد تتوافر لهم الخبرة والكفاءة فى جانب أو مجال من المنهج التعليمى ، ولكن من النادر أن تتوافر هذه الكفاءة فى جميع المواد التى تدرس فى مدرسة ثانوية شاملة ، فضلا عن ذلك ، فإن أحكام رؤساء الأقسام يزداد احتمال احترامها من قبل مدير المدرسة ، لأنهم أقرب إلى العملية التعليمية من معظم الإداريين ، وقد درسوا (أو مازالوا يدرسون) فى نفس الموقف هذا من ناحية ومن ناحية أخرى؛ لأنهم قريبون من واقع التدريس وحقيقته ، قد يكون من الأصعب عليهم أن يقدموا مقترحات تتعلق بأداء الزميل .

الإداريون فى المكتب الرئيسى أو الموجهون Central Office Administrators or Supervisors

ولمشاركة الإداريين فى المركز الرئيسى أو الموجهين فى عملية التقويم كثير من نفس المزايا مثل رؤساء الأقسام ، من حيث إنهم خبراء عادة فى التخصص، فضلا عن ذلك فإن لمشاركتهم ميزة إضافية وهى عدم دمج المدرسين فى تقويم زملائهم ، كما يحدث حين يقوم رؤساء الأقسام بالتقويم .

وهناك عيوب أيضا لهذا ، بالتأكيد ، فالإداريون فى المكتب الرئيسى، وخاصة فى المناطق التعليمية الكبيرة ، بما أنهم لا يوجدون فى موقع المدرسة قد لا يكونون على وعى بالخصائص الدقيقة لثقافة المدرسة واختلافها التى تؤثر فى أداء المدرس . وبالإضافة إلى ذلك لاتتاح لهم الفرص المتاحة للإداريين فى الموقع من حيث ملاحظة عمل المدرسين فى المواقف فى حجرة الدراسة النظامية وغير النظامية ، مثل التفاعلات مع التلاميذ والمدرسين الآخرين فى ردهات المدرسة أو المناقشات التى تدور فى قاعة التقاء المدرسين بالفرصة ، وفى لقاءات أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة ككل ، وفى اللقاءات والاجتماعات مع الآباء .

وبناء على ذلك ، فإن من المعقول بالنسبة للإداريين الذين لا يوجدون في موقع المدرسة أن يشاركوا في عملية تقويم المدرس بالقيام ببعض (وليس كل) الملاحظات في حجرة الدراسة وتقويم وثائق التخطيط ، وبالتالي يساهمون بالطريقة المؤهلة لها على أفضل نحو ، ويقصد بذلك الخبرة والكفاءة في المحتوى. ولا ينبغي على أية حال ، أن يطلب من الإداريين على مستوى المنطقة التعليمية أن يقوموا بتقويم كامل ، لأنهم على وجه الدقة ليسوا موجودين في الموقع المدرسي ، ولا يستطيعون أن يألوا جميع جوانب أداء المدرس على تنوعها .

أدوات وإجراءات تفصيلية Detailed Instruments and Procedures

يكفي أن نحدد المداخل العامة التي تستخدم في عملية التقويم، فالمدراس أو المناطق التعليمية التي تنفذ نظام تقويم ينبغي أن تضع وتطور أدوات وإجراءات مفصلة بدقة لما سوف يعملها المدرسون والإداريون ، ومتى يكون ذلك ؟ ما هي الصيغ أو الاستمارات التي سوف يستخدمونها إن كانوا سوف يستخدمون أيًا من هذه ؟ وإذا كان المدرسون سيكتبون تعليقات على عمل التلميذ ، فما هي الأسئلة التي ينبغي أن يجيبوا عليها .

والأدوات والإجراءات المستخدمة سوف تعتمد على المحكات التقويمية - وينبغي على المطورين أن يراعوا مسائل مثل التوثيق ، والوقت المتاح ، والإنصاف أو العدالة والنمو المهني والأجزاء التالية تتناول هذه المسائل :

التوثيق Documentation

ينبغي أن تفيد الأدوات والإجراءات معا في توثيق جميع المحكات ، وبالنسبة لكل محك تم تحديده وتمييزه كجزء من ماهية التدريس ، ينبغي أن يتوافر إجراء مقبول للمدرسين ليبرهنوا على مهاراتهم من خلاله . وفضلا عن ذلك فإنه ينبغي أن توفر الأدوات والإجراءات الفرصة للمدرسين ليظهروا ويبينوا الأداء عند أعلى مستوى ، وعلى سبيل المثال ، إذا كان أعلى مستوى ، للنمو المهني والتنمية يحدد أن يقوم المدرسون بإجراء بحوث في حجراتهم الدراسية ، وأن يشتركوا في النتائج مع زملائهم فينبغي أن تتاح لهم الفرصة لعمل هذا .

لا يشكل عبئا غير معقول Not Constitute an Unreasonable Burden

وينبغي أن تمثل الإجراءات التي تتبع في عملية التقويم إلى أكبر درجة ممكنة «المحصول الطبيعي» لعمل المدرسين ، وليس العمل الإضافي الذي ينبغي أن يعملها المدرسون وحدهم من أجل عملية التقويم ، وإذا كانت عملية التقويم ذات عبء باهظ ،



فإنها سوف تشجع المدرسين على اختزالها ، وأن يمضوا فيما تتطلبه من حركات على نحو آلى دون أن يستثمروا طاقة معرفية فى العمل ، وإذا حدث هذا سوف تصبح العملية كلها غير موثوق بها ، ولن يتحقق التحسن ، الذى أدى إلى أن تحمل محل نظام التقويم السابق ، وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغى أن يكون للعملية خطوط وحدود زمنية ، وأعباء عمل معقولة سواء أكان ذلك بالنسبة للمدرسين أم الإداريين .

وحتى حين يصمم واضعو النظام أنشطة التقويم بدقة وعناية وبأكبر قدر ممكن من الكفاءة فإن عملية التقويم سوف تستلزم عملا إضافيا من المدرسين ، غير أن متطلبات نظام التقويم ينبغى أن تكون على الأكثر امتدادا لما يعملها المدرسون على نحو طبيعى أى أن المدرسين عادة يخططون وحداتهم التعليمية ويعدون دروسهم بعناية ودقة ولا تعتبر كتابة هذه الخطط ابتعادا كبيرا عما هو طبيعى على الأقل مرة أو مرتين فى السنة لتساحب الملاحظة النظامية والمدرسون يفكرون فى دروسهم ويتأملون ، وعمل هذا لا يتطلب قدرا كبيرا من الوقت . والمدرسون يصممون أنشطة تعليمية لتلاميذهم ويفحصون عمل التلاميذ ، وأن يطلب منهم أن يجمعوا بعض هذه ويعلقوا عليها لا يضيف كثيرا لعملهم التدريسي وجميع هذه الأنشطة على الرغم من أنه يتم عملها بتفصيل أكبر عما يعمله كثير من المدرسين عادة على نحو تلقائى ، فلإنها ليست أشياء لا يعملونها فى صيغة أو أخرى على أية حال .

يسهم فى النمو المهنى Contribute to Professional Development

وإذا أحسن تصميم الأدوات والإجراءات المستخدمة فى نظام التقويم فإنها يمكن أن تشكل تنمية مهنية لها قيمتها بالنسبة للمدرسين ، وعلى سبيل المثال فإنها تشجع التقييم الذاتى والتأمل والتفكير فى الممارسة ، والحق أن أحد أهم الفوائد الأساسية للأنظمة الجديدة فى التقويم أن الأنشطة جديرة بالعمل فى ذاتها ، وليست كتوثيق لمحاكات التقويم .

ولكن هذا لا يحدث آليا ، ولا تسهم جميع الأنظمة فى التعلم المهنى لاولئك المندمجين فيه ، وعند تطوير ووضع الأدوات والإجراءات المحددة ، ينصح المصممون بأن يلتفتوا إلى خصائص التعلم المهنى الذى تم تحديده فى الفصل السابق ، وبصفة عامة ، فإن الأنشطة التى تدمج المدرس فى تقييم الذات وفى التأمل فى الممارسة والأنشطة التى تتضمن وتطلب التضاfer سوف تسهم فى التعلم المهنى وهذا يقتصر أنه بالحد الممكن ، ينبغى أن يوجه المدرس أنشطة التقويم (وليس الإدارى) وينبغى أن يوفر التقويم أعظم الفرص ، لاستقصاء وبحث توجهه الذاتى ، والمدرس ، بلغة أخرى ، ينبغى أن يلعب دورا نشطا بقدر الإمكان .



العدالة وحماية الإجراءات المشروعة والتي ينبغي اتباعها والمستحقة

Equity and Protection Of Due Process

وبطبيعة الحال فإن الأدوات والإجراءات المستخدمة فى تقويم المدرس ينبغي أن تتضمن ضمانات مراعاة الخطوات المشروعة المستحقة Due Process والعدالة الأساسية ينبغي أن يوفر الجدول توصيات زمنية واضحة التحديد ومعقولة ، وينبغي أن تكون الإجراءات واحدة أو متكافئة للجميع ولا ينبغي أن يكون هناك أى أثر للمحاباة .

وتصبح لهذه المتطلبات صلة بالموضوع ومناسبة على وجه الخصوص ، بطبيعة الحال ، فى حالة إجراءات الفصل من المهنة ، وسوف توفر نظم الولاية وقواعدها إرشادات فى هذه المسائل وينبغي بطبيعة الحال أن يلتزم بها بدقة وصرامة .

اعتبارات تتعلق بالتصميم Design Considerations

عند تصميم أدوات نوعية أو إجراءات محددة تستخدم كجزء من عملية التقويم ، ينبغي أن يلتفت المربون لعدة عوامل ، وعلى سبيل المثال ، ما مدى التفصيل الذى ينبغي أن تكون عليه التوجيهات ؟ ما مدى الاختيار الذى يتيح للمدرسين فيما يعملون وما هو الخليط المناسب من الأنشطة التى يوجهها المدرس والتى يبادئ فيها الإدارى ؟ ويحتاج المصممون أن يتناولوا البنية Structure ، والاختيار ، والقابلية للتطبيق من بين أشياء أخرى .

البنية والاختيار Structure and Choice

بصفة عامة ، فإن الأنشطة المطلوبة كجزء من عملية التقويم ينبغي أن تكون مجبوكة البنية وينبغي أن تكون التوجيهات واضحة جلية ، وأن يعرف المدرسون ما ينبغي عليهم أن يعملوه بالضبط وعلى وجه الخصوص بالنسبة للخطوات المطلوبة فى عملية التقويم ، ينبغي أن يطلب من المدرسين أن يملأوا صيغا أو استمارات محددة ويوفروا وثائق معينة ، وعلى سبيل المثال ، إذا كانت العملية تتطلب من المدرسين أن يقدموا خطة درس ، فإن الأسئلة التى تتصدى لها وتعالج (إذا لم تكن هناك صيغة معينة) ينبغي أن تحدد. (Danielson , 1996, P.42)

وبطبيعة الحال ، ينبغي أن يتوافر للمدرسين بعض الاختيار فيما يقدمونه ولكن البنية والاختيار لا يتعارضان وعلى سبيل المثال ، يمكن أن تتطلب عملية التقويم من المدرسين أن يجمعوا بورتفوليو مهنى يضم خطة لوحدة تعليمية ومنتجا تعليميا (مثل ورقة التعمين أو الواجب المنزلى) من الوحدة ، وثلاث عينات من تعلم التلميذ الناتج من هذا المنتج



التعليمي ، وفي إطار هذه التوجهات ، يستطيع المدرسون أن يختاروا أى وحدة يريدونها وسوف يختارون على نحو طبيعي الوحدة التي يعتقدون أنها تبرزهم على مهاراتهم في التخطيط وتظهرها (Danielson , 1996 , P.47) .

وإذا كانت التوجيهات والتعليمات التي يتلقاها المدرسون غامضة وعامة ، فقد ينتج عن ذلك ارتباكهم وقلقهم ، وعلى سبيل المثال ، إذا كانت التوجيهات تقتضى من المدرسين أن يوفروا « شاهدا يشجع التلاميذ على التفكير » فإن أحد المدرسين قد يقدم شريط فيديو لحجرة الدراسة ، بينما يقدم آخر تعيينا لتلميذ ويقدم ثالث خطابا من أحد الآباء ، وفضلا عن ذلك فإن معرفة أن مدرسا قدم شريط فيديو ، قد يعتقد المدرسون الآخرون أنه كان ينبغي عليهم أن يفعلوا ذلك هم أيضا ، وأن قلقهم إزاء العملية يحتمل أن يزداد .

وبالمثل ، فقد تتطلب عملية التقويم أن يقدم المدرسون شاهدا على الأساليب التي يستخدمونها للتواصل مع الأسر ، والإجراءات المكتوبة أو التحريرية قد تضع في القائمة عشر أو يزيد من العناصر ، تتفاوت من أوراق العمل التي تقدم في ليلة العودة إلى المدرسة ، إلى توجيهات لزيارة ميدانية إلى ملاحظة تتعلق بتلميذ معين . وإجراءات التقويم ، على أية حال ينبغي ألا تترك المتطلبات مفتوحة النهاية بأن تحدد عدد الأمثلة التي تقدم ، وفي هذه الحالة سوف يعتقد كثير من المدرسين أنه كلما زاد العدد كان ذلك أفضل ويخلقون لأنفسهم عبئا غير ضروري ، وبدلا من ذلك ، يمكن أن تقترح التوجيهات اثني عشرة إمكانية ، ثم تطلب من المدرسين أن يختاروا أفضل ثلاث تظهر مهارة المدرس في المدى الكامل للمواقف التي تتطلب اتصالا وتوصلا مع الآباء - وعلى سبيل المثال ، شرح البرنامج التعليمي ، وتوفير المعلومات عن تقدم تلميذ فرد ، وتحديد تلخيص إجراءات زيارة ميدانية للصف أو أى حدث مدرسي آخر ، ويحتاج المدرسون أن يعرفوا متى أثبتوا متطلبات العملية ، ولا ينبغي أن يعانون من عدم التأكد فيما يتصل « بالمقدار الكافي من الشواهد التي يقومونها » .

وثمة جانب آخر من هذا السؤال جدير بالذكر وهو أن الأنماط المختلفة من المواد التعليمية التي يصوغها المدرس تلقى ضوءا على الجوانب المختلفة من المحكات التقويمية ، وإذا كان أحد أهداف النظام هو النمو المهني ، فإن تقنين الشواهد يتيح تخطيطا متماسكا متسقا لتعلم المدرس ونموه عبر الزمن ، ويتيح أيضا تقييما متسقا لنواحي القوة ونواحي الضعف عبر جماعات المدرسين الذين قد يعملون على نحو متضايف لتحقيق النمو المهني أى أن المدرسين قد يعملون معا لتحسين رسائلهم للآباء ، أو لزيادة التحدى المعرفي لتعييناتهم التعليمية .

القابلية للتطبيق Applicability

ينبغي أن يكتب مطورو التقييم الأسئلة والتوجيهات على النحو الذى يجعلها صالحة للتطبيق على المدرسين فى مختلف المواقف . وعلى سبيل المثال ، إذا كانت التوجيهات تطالب من المدرسين أن يكتبوا وصفا مختصرا للمادة التعليمية التى أعدها والتى يستخدمونها فى التعليم ، فإن الأسئلة التى عليهم الإجابة عليها ينبغي أن تكون عريضة بدرجة تناسب مدرس القراءة للصف الثانى الابتدائى ، ومدرس علم الأحياء فى المدرسة الثانوية ، أى أن هؤلاء وغيرهم يستطيعون تطبيقها على عملهم ، وبعبارة أخرى ، ينبغي أن يكون السؤال عاما ومع ذلك محددا ونوعيا فى طبيعته وإليك بعض الأمثلة .

* ما الذى تأمل أن يتعلمه التلاميذ نتيجة لهذا النشاط التعليمى ؟

* كيف يدمج هذا النشاط التلاميذ فى المحتوى ؟

* كيف نحدد نجاح النشاط على أساس أو فى ضوء تعلم التلميذ ؟

وعند تصميم تمرينات البورتفوليو استخدم المجلس القومى لمعايير التدريس المهنى NBPTS المبدأ الثانى الذى يتعلق بتحديد التعليمات ونوعيتها مع القابلية للتطبيق على نطاق واسع استخدامها جيدا ، وخبرة هذه الجماعة تقترح وترجع أن التوجيهات واضحة البنية التى تصحبها مقادير لها مغزاها من الاختيار توفر أفضل تقييم تقنى وأعظم رضا مهنى للمدرسين الذين يتمون الأنشطة .

وكيفية أو طريقة نظام تقييم المدرس لها أهمية على الأقل مثل أهمية ماهية النظام . والأدوات والإجراءات المستخدمة تلعب دورا هاما فى توثيق محكات التقييم وفى تنمية التعلم المهنى ، ويستطيع المدرسون عن طريق الأنشطة التى عليهم القيام بها كجزء من النظام أن يندمجوا فى حوار ونقاش مهنى ينعكس على ممارستهم ، وأن يحللوا تدريسهم هم . وهكذا فإن الإجراءات تفيد لا لتوفير شاهد على كل محك تقويمى ، بل وكذلك لأن خصائصها تنمى وتحسن التعلم المهنى .

الفصل الثاني عشر

عملية تصميم نظام التقويم

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تشرح الخطوة الأولى في تصميم نظام التقويم بتحديد عناصره الثلاثة .
- تصف لجنة التقويم وتكوينها وتحدد الخصائص المطلوبة في الأعضاء .
- تصف جدول الاجتماعات وعملية اتخاذ القرار .
- توضح استخدام العملية ، وتحدد الإجراءات العامة في نظام التقويم وتحديد المحكات .
- تشرح استخدام العملية وذلك بتحديد الأدوات والإجراءات بالتفصيل .
- تحدد خطة التقويم وتحدد تنفيذها .
- تصمم برنامج التدريب للمقومين .



أن تدرك قيادة منطقة تعليمية من المدرسين والإداريين المعنى والإحساس والتصور للكيفية التي يريدون بها أن يؤدي نظام التقويم الجديد وظيفته شيء، وأن يديروا عملية تسفر عن هذا النظام شيء آخر. وهذا الفصل يعالج تحديات ترجمة التصور أو الرؤية إلى حقيقة مع مراعاة وجهات النظر المختلفة لكل فرد مشارك في العملية أو مندمج فيها .

وعملية تصميم تقويم ينبغي أن تكون شاملة بقدر الإمكان: وفي مسألة هامة على هذا النحو ، ليس هناك سبب يدعو إلى استبعاد أى فرد يريد أن يشارك. ونظام التقويم يكون جيدا فحسب بمقدار جدية هؤلاء الذين سوف يستخدمونه ، وإذا تعرض النظام لشك في مصداقيته على يد قطاع له مغزى من المدرسين ، فسوف يفقد مكانته في عيون جميع المدرسين. وفضلا عن ذلك ، فسوف يكون لجميع المربين في المدرسة وفي المنطقة التعليمية إسهاماتهم التي يقدمونها في تصميم النظام ، وسوف يكون نظاما أفضل إذا تضمن منظورات ورؤى كل فرد. وهكذا ينبغي أن تنظم المدارس والمناطق التعليمية عملية التصميم بحيث تضمن الاستماع إلى جميع الأصوات ، وأخيرا ، فإن عملية التصديق Validation تتطلب أن الذين يتأثرون بنظام التقويم يرونه ويحكمون عليه بأنه مناسب وبدمج كثير من المربين في اتخاذ القرارات ، يستطيع أن يضمن المصممون أن هذه الأحكام بالملاءمة قد تحققت .

وبالإضافة إلى ذلك ، فإن كثيرا من المدرسين يرحبون بفرصة الاندماج في عملية تعريف التدريس الجيد ، وبالنسبة لكثير من المدرسين قد تكون هذه هي الفرصة الأولى لفترة من الزمن التي يندمجون ويشاركون فيها في هذا العمل الهام ، وفضلا عن ذلك، قد يسهمون في الحوار عن كيفية إظهار الجوانب المختلفة من التدريس الجيد في المواقف المختلفة وكيف تختلف خصائص التدريس الجيد للصف الثاني الابتدائي على سبيل المثال عن خصائصه في المدرسة المتوسطة .

الخطوة (١) تحديد العملية

إن الخطوة الأولى فى تصميم نظام تقويم أن تحدد العملية العامة التى تتبع وسوف تضم العملية العناصر الآتية على نحو متكرر :

* تشكيل لجنة تقويم (وهذا يتطلب الاهتمام الدقيق بتكوينها وبالحصائص المطلوبة فى أعضائها).

* وضع جدول اجتماعات ولقاءات اللجنة .

* اختيار نظام يتبع فى اتخاذ القرار .

لجنة التقويم

لقد انتهت كثير من المناطق التعليمية إلى أن لجنة التقويم ينبغى أن يرأسها شخصان؛ أحدهما يمثل المنطقة التعليمية، والآخر يمثل جمعية المعلمين أو نقابتهم ، وهذان كثيرا ما يعملان معا لتحديد جدول الأعمال والمصادر والموارد وميسرات الاجتماعات ويعدان لها وهذه الممارسة- أى المشاركة فى قيادة العملية - ترسل إشارة قوية لجميع من فى المنطقة التعليمية بأن العملية يساندها كل فرد ويندمج فيها ، وأن الجميع ملتزم ومسئول عن النظام الناتج ونجاحه .

وينبغى أن تضم لجنة التقويم أعضاء من الجماعات المختلفة (مدرسين فى حجرة الدراسة وخارجها ، وإداريين للمواقع المدرسية ، وإداريين فى المكتب الرئيسى Central Office ، ممثلين لجمعية المعلمين ، وأعضاء مجلس التربية والتعليم Board Of education ، ولكل جماعة منظورها ويمكن أن تقدم إسهامها للعمل . والمدرسون بطبيعة الحال خبراء فى عملهم ، وسوف يقدرّون على اقتراح التغييرات فى المحكات التقويمية لجعلها ملائمة للسياقات المختلفة (مثل حجرات الدراسة للطفولة المبكرة ، وفصول للتربية الخاصة ، وفصول تضم الذين جاءوا من بيئات محرومة ثقافيا وتعيينات التدريس مثل تدريس الموسيقى فى المرحلة الثانوية حيث يتفاعل المدرس مع مئات التلاميذ) ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المدرسين حساسون جدا ، لمقتضيات الوقت الذى تستغرقه عملية التقويم ، وسوف يسارعون فى إبراز الإجراءات التى تمثل عبئا كبيرا بهذا الصدد .

وإداريو الموقع المدرسى Site Administrators يهتمون أيضا بمسائل عملية ، وخاصة المطالب المتنافسة لشغل وقتهم واستغراقه ، وسوف يجتهدون ليضمنوا إمكانية تنفيذ نظام التقويم الذى ينتج عن هذه العملية وإدارته على أرض الواقع فى المدرسة فى ضوء



الموارد المتاحة لهم وبالإضافة إلى ذلك ، فإنهم يريدون أن يتأكدوا أن العملية سوف تؤدي إلى تعلم مهني وذلك باعتبارهم قادة تعليميين .

ويجلب الإداريون في المكتب الرئيسي معهم منظورا عريضا للعملية وكثير منهم لديه خبرة مكشوفة والملم قيم وبراعة في المحتوى ، ونظرتهم للتربية والتعليم تشمل المنطقة التعليمية كلها ، ويستطيعون استخدام منظورهم لتنمية وتحسين الاتساق عبر المنطقة التعليمية ككل ، وسوف يكونون يقظين وواعين بالتغيرات التي طرأت على قانون الولاية ونظمها فيما يتعلق بتقويم المدرس ، ويستطيعون أن يضمنوا اتساق النظام مع هذه القوانين والتشريعات واجبة النفاذ ، وأخيرا سوف يقدرون على أن يراقبوا تنفيذ العملية التي تم تحديدها ، سواء كانت تتضمن وتتطلب تدريبا ، أو إنتاجا لمواد ، أو تخطيطا لجلسات تغذية راجعة .

وسوف يساعد ممثلو جمعية المعلمين لضمان أن عملية التطوير ونظام التقويم الجديد يحترم حقوق المدرسين . وفضلا عن ذلك ، فإن الجمعيات في كثير من المناطق تقوم بمسئولية متزايدة في الحفاظ على مكانة أعضائها في هذه المؤسسات ، وسوف يعملون على التأكد من أن إجراءات التقويم سوف تسهم في تعلم المدرسين المهني ونموهم ، وأنها يمكن أن تشجع المدرسين على اتخاذ أدوار أكثر نشاطا في عملية التقويم .

وأخيرا ، فإن أعضاء مجلس التربية والتعليم يمثلون الجمهور ، وينبغي أن يكونوا راضين عن النظام الجديد ، وأنه يعكس نمط التدريس المرغوب فيه في المنطقة وسوف يهتمون بكفاءة نظام التقويم ونفعه ، وبالإضافة إلى ذلك إذا خدم عضو من المجلس في اللجنة ، فإن هذا الشخص سوف ينمي كثيرا من الفهم للنظام الجديد ، ويستطيع أن يجيب على أسئلة أعضاء المجلس الآخرين ويقوم بدور المحامي والمدافع حين يعرض النظام فيما بعد على المجلس للموافقة .

وينبغي أن تمثل كل مدرسة (أو كل مستوى من المدارس الابتدائية ، والإعدادية أو المتوسطة والثانوية) في اللجنة ويتوقف هذا على حجم المنطقة التعليمية أو تكوينها ، وتميل المدارس في هذه المستويات أن يكون لها ثقافات Cultures مختلفة ، ومداخل متباينة للتضافر بين المدرسين ؛ ولذلك فمن الأمور الهامة أن تستمع اللجنة لجميع وجهات النظر ، وفضلا عن ذلك فإن ما يؤلف ويكوّن التدريس الجيد ، أو الطرق الممكنة التي يمكن بها إظهار الامتياز والتفوق يكون أحيانا مختلفا باختلاف المواقف والمواقع .

الخصائص المطلوبة في الأعضاء

هناك خصائص معينة هامة مطلوبة في أعضاء اللجنة ، ويتوقف هذا على العملية التي تحددها اللجنة لاتخاذ القرار، وقد تضم هذه مستوى اهتمامهم ، وتفتحهم العقلى ، ومهارات فى الاتصال والتواصل من بين خصائص أخرى .

الاهتمام والميل Interest ، ليس كل واحد مهتما بالتحديات التى يمثلها تصميم وإعداد نظام جديد لتقويم المدرس ، والعمل صعب ويتطلب اهتماما مستمرا من قبل كل فرد مشارك ، ولهذا فمن الاهمية بمكان أن يجلب أعضاء اللجنة حماسا للقيام بالمهمة وكثير من المربين يهتمون اهتماما شديدا بالتعلم المهنى ، وفكرة أن نظام التقويم يشجع هذا التعلم قد تكون جديدة بالنسبة لبعض الناس ، ولكنه مفهوم يحرسون على فحصه .

الالتزام بالمشروع Commitment to The Project : تقويم المدرس جانب هام جدا من ثقافة المدرسة أو المنطقة التعليمية ، وينبغى أن يلتزم أولئك المشاركون فى تصميم العملية بنجاحها ويعملون على ذلك ، ولا مكان فى عمل اللجنة للأفراد الذين يبحثون عن طرق تقلل من الجهد والذين يريدون للمشروع أن يفشل وأعضاء اللجنة ينبغى أن يدركوا أنهم جزء من تصميم نظام يريدون هم أنفسهم استخدامه .

الإدارة والرغبة فى المشاركة Willingness to Participate ، وبينما نجد أن المناقشات فى اجتماعات اللجنة مركزة بوضوح على الموضوع ، وأحيانا تكون محتدمة ، إلا أنه إذا كان الأعضاء يجلسون ليشهدوا ما يجرى ويتركون النقاش يدور حولهم ، فإن وجهة نظر مدرستهم أو المستوى المدرسى الذى يمثلونه أو وجهة نظرهم هم لن تمثل على نحو سليم ، ومشاركة كل عضو فى اللجنة ضرورية ، وإلا فإن عددا قليلا من الافراد يستطيع أن يسيطر على المناقشة وعلى القرارات التى تتخذها اللجنة .

التفتح العقلى أو سعة الصدر وحرية الفكر Open - mindedness ، ينبغى أن يريد أعضاء اللجنة ويرغبوا فى الاستماع بعناية لوجهات النظر المختلفة قبل التوصل إلى خاتمة أو نتيجة وينبغى أن يكونوا على استعداد للتخلى عن موقف حين يواجهون معلومات جديدة أو وجهة نظر جديدة تؤدي بهم إلى تغيير تفكيرهم ، ووجهات النظر البديلة قد تصدر عن أعضاء اللجنة أو عن زملاء فى الموقع المدرسى .

القيادة Leadership : إن العضوية فى لجنة تقويم ليست دورا مناسباً لفرد سلبى متقاعد ، فالعمل كبير والقرارات صعبة ، وشروح وتفسيرات عمل اللجنة لزميل ، قد

تعرض في بعض الأحيان للتحدي وينبغي أن يقدر أعضاء اللجنة على شرح تفكير اللجنة وأن يقدموا أساسا عقلانيا للتوصيات دون أن يصبحوا دفاعيين .

مهارات الاتصال Communication Skills وأحد الأدوار الهامة لأعضاء اللجنة أن يكونوا همزة وصل بين اللجنة وأعضاء هيئة التدريس في كل مدرسة وجزء هام من هذه الوظيفة قد يكون إعداد تقارير لأنشطة اللجنة تقدم للزملاء في موقع المدرسة ، وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يقدر أعضاء اللجنة على الإصغاء بعناية إلى وجهات نظر زملائهم وأن يوصلوا وجهات النظر هذه إلى اللجنة ككل .

جدول الاجتماعات The Schedule Of Meetings

والاجتماعات المنتظمة للجنة التقويم ضرورية لتتيح للعمل أن يتقدم ما مدى تكرار هذه الاجتماعات ؟ وهل تعقد أثناء اليوم المدرسي أم بعد انتهاء ساعاته؟ أحد المداخل عقد اجتماعات لجنة التقويم شهريا (مثلا في الثلاثاء من كل شهر) لمدة نصف يوم أو لمدة تكافئ يوما كاملا . إن هذا الجدول يوفر اجتماعا الثاني يستغرق مدة كافية تمكن الأعضاء من إدارة نقاش جوهري ، وهذا الجدول يتيح أيضا للعمل أن يتقدم بين الاجتماعات ، على سبيل المثال ، لكتابة محضر الجلسة وتوزيعه على أعضاء اللجنة وعرضه على أعضاء الهيئة الآخرين ، وقد تعقد الاجتماعات بعد الظهر في وقت متأخر أو في المساء ويتوقف هذا على تكوين اللجنة وعدد المدرسين البدلاء المطلوبين بحيث يتيحون للمدرسي حجات الدراسة أن يحضروا اجتماع اللجنة أثناء ساعات المدرسة ، وإذا كان الأمر كذلك ، سوف تحتاج اللجنة إلى تغذية إما بأن يوفر للأعضاء مشروبات مشقة أو أن توفر وجبة غذائية لهم .

عملية اتخاذ القرار التي تتبع The Decision -making Process to Be Followed

وينبغي أن تعين الجماعة شخصا واحدا كميسر لها (لجنة) وتكون بعض مسئوليات الميسر على النحو الآتي :

- * إعداد جدول الأعمال والمواد التي ستنظر فيها اللجنة .
- * ترتيب وتدريب المدرسين البدلاء (الاحتياطيين) إذا ظهرت الحاجة إليهم .
- * تجهيز حجرة الاجتماع وتوفير المشروبات .
- * الاتصال بالمستشارين، إذا كانت هناك حاجة لهم أو تهيئهم لعملهم مع الجماعة .
- * جمع التعليقات من أعضاء الهيئة التدريسية كلها entire staff (حين يطلب ذلك) وتلخيصها لتراجعها اللجنة وتفحصها .



تيسير الاجتماعات الفعلية

وينبغي أن تتضمن العملية المستخدمة إتاحة الفرصة لجميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بحيث يتابعون تقدم اللجنة ويسهمون في مداولاتها . وقبل كل شيء ، لا ينبغي أن يشعر أى فرد أن عملية تقويم المدرس الجديد تم تطويرها من خلال عملية سرية مقصورة على فئة قليلة وتستبعد الآخرين ، وإذا كان حجم المنطقة التعليمية لا يسمح لكل مدرسة أن تمثل فى اللجنة ، عندئذ ينبغي أن تنمى اللجنة وتطور إجراءات تتيح للمدرسين والإداريين من هذه المدارس أن يتابعوا عمل اللجنة ، وأن تتاح لهم الفرص ليسهموا بأفكارهم .

وأحد المداخل الممكنة لمواجهة هذا التحدى وضع جدول نظامى رسمى لمناقشة عمل اللجنة .

* سوف يلخص الميسر كل عمل اللجنة بعد فترة قصيرة من انتهاء الاجتماع (خلال ثلاثة أيام) ، فإذا عقدت الاجتماعات فى الثلاثاء الثانى من كل شهر على سبيل المثال فإن الملخصات سوف تكون جاهزة فى يوم السبت التالى من الشهر .

* ثم يقوم كل عضو فى اللجنة فى اجتماع لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة له موعد محدد بالجدول فى الأسبوع التالى (فى موعد أثناء الأسبوع الثالث) ويعرض عرضا مختصرا أمام جميع أعضاء هيئة المدرسة آخر ما توصلت إليه اللجنة ، ويوزع أى مواد نتجت عن الاجتماع (على سبيل المثال توصيات عن إجراءات التقويم التى تختلف باختلاف أنماط المدرسين) .

* يجرى عضو اللجنة مناقشة قصيرة مع جميع أعضاء هيئة المدرسة ويوضح أى أساس عقلانى لتوصيات اللجنة .

* ويتاح لأعضاء هيئة المدرسة أسبوع ليستجيبوا للتوصيات ، ثم يسلموا استجاباتهم لعضو اللجنة فى نهاية الأسبوع الرابع من الشهر .

* ويوجه عضو اللجنة هذه التعليقات والملاحظات إلى الميسر بما فى ذلك أى تفسيرات ، إذا كان ثمة حاجة إليها ، ويقوم الميسر بتلخيص تعليقات كل مدرسة فى وقت مناسب لعرضها على اللجنة فى الاجتماع التالى (الثلاثاء الثانى من الشهر التالى) .

أما بالنسبة للمدارس التى ليس لها ممثل فى اللجنة ، فيستطيع ناظر البناء المدرسى Building Principal أن يقوم بهذا الدور مع هيئة العاملين بالمدرسة .



وثمة مدخل آخر ممكن فى تنمية عملية تقويم المدرس الجديد أن تعقد اللجنة فى آخر الربيع قبل عطلة الصيف الطويلة وعندئذ تستطيع اللجنة أن تضع جدولاً لجلسة أو اجتماع يستغرق يومين إلى ثلاثة أيام أثناء الصيف وأثناء الاجتماع ينظرون بجد للمشروع ككل ويصوغون توصيات مبدئية تتعلق بجميع المكونات الأساسية للنظام وفى هذه الحال يمكن أن تكون الاجتماعات أثناء السنة الدراسية أكثر قصراً وأقل تكراراً ، وأن تخصص لمراجعة وتنقيح النظام استناداً لردود الأفعال والتغذية الراجعة من المدرسين للمسودات التى كتبها اللجنة وصاغتها .

والشكل ١٢-١ يلخص العمل الممكن لمدة سنة وتدارس نظام التقويم

الخطوة (٢) ، استخدام العملية ، وتحديد الإجراءات العامة (الطريقة أو الكيف)

Step2: Using the Process Determining the General Procedure (the How)

لا يوجد تسابع أو تسلسل واحد يمكن اتباعه والتقدم فيه لتصميم نظام تقويم ، ويقترح المنطق أو يرجح أن تلتفت اللجنة إلى الماهية “ What “ قبل أن تعالج الطريقة أو الكيف The How غير أن كثيراً من المربين ، على أية حال يجدون أن المسائل الإجرائية المتضمنة (أى من الذى يعمل ماذا ، ومتى) ملحة على نحو مباشر وتقتضى المعالجة بدرجة أكبر عن القضايا العقلية المتضمنة فى اتخاذ قرار بشأن المحكات التقويمية ، وهكذا على الرغم من أن التوصيات عن الإجراءات ليست بالضرورة فى موضعها المنطقى لنبداً فى معالجتها فإنها كثيراً ما تتطلب المعالجة لأن التطوير والتنمية تتطلبها .

والإجراءات العامة فى نظام التقويم تضم الالتفات إلى المسائل الآتية :

* إجراءات تفاضلية تمييزية للمجموعات المختلفة من المدرسين .

* حدود وخطوط زمنية لأنشطة التقويم .

* أنماط مختلفة من أنشطة التقويم .

* مشروعية الإجراءات المستحقة والعدالة Due Process

وفىما يتعلق بسؤال أنشطة التقويم ، ينبغى أن تحجب اللجنة على السؤال التالى :
ما أنماط الأنشطة التى ينبغى أن يندمج فيها المدرس كجزء من عملية التقويم ؟ وإذا حددت اللجنة ورأت أن المجموعات المختلفة من المدرسين (على السبيل المثال المشبتين والمؤقتين)

(شكل ١٢-١)
عملية تصميم تقويم المدرس

| التاريخ | أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدرسة | لجنة التقويم | إدارة المنطقة التعليمية |
|-----------|---|---|---|
| الشهر (١) | | تحدد الإجراءات العامة التي تتبع في اتخاذ القرار | |
| الشهر (٢) | | تنظر في البدائل المختلفة لعملية التفاضل والتمييز العامة ، والمخطوط الزمنية العامة أو التوقيينات والإجراءات المختلفة والعاملين المشاركين ، وتلخص ويحدد البدائل والتوصيات | |
| الشهر (٣) | يراجعون ويحصون توصيات اللجنة عن العملية العامة التي تتبع وينظرون في البدائل ويقدمون مقترحات | تنظر في المقترحات الصادرة عن هيئته مدرسة ، وعن إداري المنطقة وتتوصل إلى تحديد نهائي | تراجع توصيات اللجنة التي تتعلق بالعملية العامة البدائل والمقترحات . |
| | | صياغة أولية لمحكات التقويم ومستويات الأداء ، ووزنها النسبي والامثلة التي تتصل بمعايير الأداء . | |
| الشهر (٤) | | تفتح الماهية (المحكات) اعتمادا على مقترحات هيئة المدرسة وإداري المنطقة التعليمية . | |
| الشهر (٥) | يراجعون توصيات اللجنة عن الماهية والمحكات ، وينظرون في البدائل ، ويقدمون مقترحات . | | تراجع وتخصص توصيات اللجنة عن الماهية (المحكات) وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات . |

| التاريخ | أعضاء هيئة التدريس والعاملون بالمدرسة | لجنة التقويم | إدارة المنطقة التعليمية |
|------------|--|--|---|
| الشهر (٦) | يراجعون توصيات اللجنة بخصوص الأدوات والإجراءات، وينظرون في البدائل ويقدمون مقترحات.. | كتابة صيغة مبدئية للأدوات والإجراءات المفصلة، مع مراعاة المحكات التقويمية، والإجراءات العامة التي تمهدت من قبل.. | تراجع توصيات اللجنة التي تتعلق بالأدوات والإجراءات، وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات.. |
| الشهر (٧) | | تراجع الأدوات والإجراءات المفصلة التي تستند إلى مقترحات من هيئات المدارس ومن الإداريين. تقوم بتعديلات للنظام حسب الحاجة استنادا لمقترحات مجلس التعليم. | تعرض تقريراً مبدئياً على مجلس التعليم، تستجيب لأسئلة تلتبس مقترحات. |
| الشهر (٨) | تراجع توصيات اللجنة عن خطة التنفيذ، وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات. | تكتب خطة مبدئية لتنفيذ النظام الجديد. | تراجع توصيات اللجنة عن الخطة لتنفيذها، وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات. |
| الشهر (٩) | | تفقد تنفيذ الخطة في ضوء مقترحات هيئة المدرسة وإدارة المنطقة التعليمية. | |
| شهر (١٠) | تراجع توصيات اللجنة التي تتعلق بتدريب المقومين، وتوجيه المدرسين، وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات. | تصمم برنامج تدريب المقومين وخطة توجيه المدرسين. | تراجع توصيات اللجنة عن تدريب المقومين وتوجيه المدرسين وتنظر في البدائل وتقدم مقترحات. |
| الشهر (١١) | | تصوغ جميع الخطط في شكلها النهائي، ونقدمها لإدارة المنطقة لعرضها على مجلس التعليم. | تعرض نظام التقويم الجديد على مجلس التعليم للحصول على الموافقة. |

ينبغي أن يندمجوا فى أنماط مختلفة من الأنشطة ، عن طريق مداخل تمييزية مختلفة ، فإنهم سوف يقررون أى الأنشطة هى التى تستخدم ومن الذى يقوم بها وفى أى مرحلة .
انظر الفصل الحادى عشر لمناقشة الأنشطة الآتية :

- * ملاحظة حجرة الدراسة .
- * تقييم المدرس لذاته .
- * وثائق التخطيط - خطط الوحدة ، خطة الدرس المفرد .
- * منتجات التدريس المعدة ، كالتعينات ، وأوراق العمل ، وتوجيهات المشروع .
- * عينات من عمل التلميذ ، وأى شاهدا آخر على تعلم التلميذ .
- * الاتصالات والتواصل مع الوالد والمجتمع المحلى .
- * سجلات أنشطة النمو المهنى ، ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية .
- * مسوح آراء التلميذ والوالد .

وقد تقرر لجنة التقويم أن عملية التقويم النظامية سوف تتضمن مجموعة أو توليفة من الأنشطة المثبتة فى قائمة ، وأنشطة نوعية ويتوقف هذا على محك التقويم المعين المأخوذ به ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن كثيرا من هذه الأنشطة تنمى التعلم المهنى أى أنها تتطلب تأملا وتفكيراً فى التدريس وبالتالي تشجع المدرسين على فحص ممارستهم وهذا التفكير والتأمل يحقق نموا مهنيا .

وبالإضافة إلى ذلك إذا تبنت اللجنة وأخذت بنظام تقويم يتضمن ويتطلب تقوينا نظاميا كل سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات ، قد تقرر اللجنة أن سلسلة مختلفة من الأنشطة يمكن أن تستخدم فى السنوات الأخرى أى أنها قد تقرر أن تركز الأنشطة على النمو المهنى الموجه من الذات وذلك فى السنوات التى لا يجرى فيها تقويم نظامى ، ويمكن أن تضم هذه الأنشطة تقييم الذات ، وصياغة أهداف نمائية ، والمشاركة فى جماعات درس واستدكار .

وقد تلخص لجنة التقويم تخطيطها للعملية كلها (الأنشطة ، الخطوط الزمنية ، هيئة العاملين) وذلك بتكملة خريطة أو لوحة كتلك المبينة فى الشكل ١٢-٢ . وهذه الخريطة تفترض دورة تقويم متعددة السنوات بالنسبة للمدرسين الذين ليسوا موضع مراقبة وهى تفترض أيضا أن سنة التقويم تبدأ من أغسطس إلى يونية بدلا من مارس إلى مارس وذلك فى السنوات التى لا يجرى فيها تقويم نظامى ، وهذه كلها تمثل قرارات تتخذها اللجنة فيما يتعلق بإجراءات التقويم .



الخطوة (٢) استخدام العملية، وتحديد المحكات التقويمية (الماهية)

Step3 : Using The Process , Determine The Evaluative Criteria (The What)

إن محكات التقويم تقع فى قلب أى عملية تقويم . والمحكات حين تؤخذ مجتمعة، تعرف وتحدد التدريس فى المنطقة التعليمية وتعكس الفلسفة التربوية للمنطقة ، ويمكن تنظيمها كما قدمنا فى الفصل العاشر (المحكات التقويمية أو الماهية) إما كمداخلات أى أوصاف مهام التدريس أو كمخرجات عادة ما تتمثل فى بعض قياسات تعلم التلميذ أو توليفة منهما .

وباستخدام هذه العملية ، تقرر لجنة التقويم المحكات التقويمية أو على الأقل على أساس مبدئى (وقد تراجع اللجنة وتنقح المحكات فيما بعد فى العملية) حين تصمم الأدوات والإجراءات بالتفصيل) وتضم الماهية بالنسبة للتقويم ما يأتى :

- * المحكات التقويمية التى تضم الأوزان النسبية لكل منها .

- * توصيف مستويات الأداء على كل محك .
- * توصيات عامة تتعلق بالتوقعات بالنسبة لأداء المدرسين فى المراحل المختلفة من حياتهم المهنية .

- * وبعض أنظمة التقويم (على سبيل المثال النظام المتبع فى كوفترى رود أيلاند)، يوفر مدخلا متدرجا للمدرسين المؤقتين أو من هم قيد المتابعة وعلى سبيل المثال ، تقوم المنطقة التعليمية المدرسين فى سنتهم الأولى فى سبعة مكونات فقط من ٢٢ مكونا تلزم لتحسين الممارسة المهنية : كإطار عمل للتدريس (Danielson , 1996) وتضاف خمسة مكونات أخرى فى السنة الثانية ولا يقدر المدرسون على ٢٢ مهارة حتى يبلغوا السنة الثالثة فى التدريس وهى التى تكون إطار العمل .

الخطوة (٤) استخدام العملية فى تحديد الأدوات والإجراءات بالتفصيل

Step 4 : Using the Proces , Determine The Detailed Instruments and Procedures

تشير الأدوات والإجراءات إلى الصيغ الفعلية والتوجيهات المستخدمة فى تقويم العملية وتضم أشياء مثل صيغة خطة الوحدة التعليمية ، وخطة الدرس ، والصيغ أو الاستمارات المستخدمة فى ملاحظة حجرة الدراسة والتوجيهات والإجراءات التى تتبع فى تحليل عمل التلميذ ، والأسئلة المحددة أو النوعية المستخدمة فى المقابلة الشخصية .



وسوف تتوقف الأدوات والإجراءات المستخدمة على محكات التقويم // وبالإضافة إلى ذلك فإن الأدوات ينبغي أن تحقق محكات معينة ، وكما بينا ذلك فى الفصل الحادى عشر :

* حين تؤخذ معا ، تصلح لتوثيق جميع المحكات ، وتوفر الفرصة وتتيحها للمدرسين ليظهروا الاداء عند أعلى مستوى .

* تمثل إلى أقصى درجة ممكنة « المحصول الطبيعى » لعمل المدرس ولا تقتضى عملا إضافيا ينبغي أن يقوم به المدرسين لعملية التقويم وحدها .

* تؤلف تنمية مهنية قيمة ، على سبيل المثال تشجع تقييم الذات والتفكير فى الممارسة وتأملها .

* تتألف من أعباء عمل معقولة بالنسبة للأفراد ، سواء للمدرسين أو الإداريين .

* تضم توجيهات واضحة وأسئلة جلية .

* تطبيق وتستخدم المدى الكلى للسياقات التدريسية .

* تضم وتسمح بدرجة مناسبة من الاختيار للمدرس .

وقد ينتهى أعضاء لجنة التقويم فى تنمية وتطوير الأدوات والإجراءات على نحو مفصل إلى أنهم لا يستطيعون أن يصمموا تقييمات لبعض المحكات التقويمية . وعلى سبيل المثال ، قد يرون أن المدرس يؤمن بالإمكانات الفطرية لكل تلميذ وقدراته كمحك تقويمى ولكن السؤال هو ما الشاهد والدليل الذى يعتد به كمؤشر على تحقق هذا المحك ؟ ومن المحال تقييم محتوى عقل شخص على نحو مباشر وينبغى عندئذ أن تحدد اللجنة :

(١) ما يعد مؤشرات معقولة للمحكات موضع النظر .

(٢) تراجع المحكات (الماهية The What) وتنقحها بحيث يمكن تقييمها على نحو مباشر .

(٣) تقبل أن بعض جوانب الاداء لا يمكن تقييمها بطريقة نسقية .



شكل (١٢-٢)
خطة للتقويم

| أنشطة المدرس المثبت | | أنشطة للمدرس المؤقت | الشهر |
|--|--|---|---------------|
| سنوات النمو المهني الذي توجّهه الذات | سنوات التقويم النظامي | | |
| يقوم المدرس بتقييم ذاتي | (خلال السنة) يجمع المدرس الشاهد على تعلم التلميذ والأنشطة المهنية | | أغسطس |
| يعقد المدرس والناظر اجتماعا لوضع الأهداف . | يعقد المدرس والإداري مؤتمرا أوليا (اجتماعا) . | يقوم الإداري بأول ملاحظة نظامية | سبتمبر |
| يكون المدرس مجموعة درس ومذاكرة تصوغ خطة للتنمية . | | | أكتوبر |
| تلتقي مجموعات الدرس والاستذكار شهريا ، وتنفذ خطط التنمية . | يقوم الإداري بأول ملاحظة نظامية . | | نوفمبر |
| | | يقوم الإداري بالملاحظة الثانية النظامية . | ديسمبر |
| | يقوم الإداري بالملاحظة النظامية الثانية | | يناير |
| | | | فبراير |
| | يعقد المدرس والإداري اجتماعا لفحص منتجات المدرس الصناعية (المواد التعليمية التي يعلّمها) . | يكمل الإداري التقويم ، ويعقد مؤتمرا مع المدرس . | مارس |
| يقوم المدرسون بتقييم ذاتي . يعكس عملية النمو المهني . | | | أبريل |
| | يكمل الإداري التقويم ويعقد اجتماعا مع المدرس . | | مايو يونيه |

الخطوة (٥) استخدام العملية ، وتحديد خطة التنفيذ

Step 5 : Using The Process , Determine The Plan For Implementation

وقد تنفذ اللجنة عملية جديدة لتقويم المدرس بطرق عدة مختلفة ، وإذا اتبعت اللجنة بإخلاص عملية التنمية والتطوير الخاصة بها ، وأتبع لجميع أعضاء الهيئة الفرصة للإسهام فى النظام الجديد ، ينبغى أن يكون واضحا على نحو معقول مدى تجاوب الهيئة فيما يحتمل للمدخل الجديد .

وأحد البدائل بطبيعة الحال أن يبدأ أعضاء هيئة التدريس والإداريين جميعهم فى استخدام المدخل الجديد على الفور ، وتدرك كثير من المدارس والمناطق التعليمية على أية حال ، أن أى نظام جديد للتقويم لن يكون كاملا ومتقنا ، وأن كثيرا من المدارس تواجه محاولات لتصحيح الصعوبات المبدئية وهم يقررون تبني خطة لتنفيذ النظام الجديد على مراحل وفيما يأتى بدائل للمراحل :

* أن يقوم متطوعون عبر المنطقة التعليمية باستخدام النظام الجديد وأن يقدموا تغذية راجعة .

* يستخدم جميع المدرسين فى عينة من المدارس النظام الجديد .

* يبدأ تقديم النظام واستخدامه مع المدرسين قيد المراقبة فحسب (أى مع المبتدئين).

* يستخدم النظام أولا مع مجموعة من المدرسين صغيرة ، ولكن ليس على أساس تعسفى فى المدرسة أو المنطقة التعليمية مثل الذين تبدأ أسماؤهم بالحروف من أ - ج .

وبطبيعة الحال قد يحدد مجلس المدرسة تحديدا مسبقا جداولاً زمنياً للتنفيذ ، وإذا كانت الحالة على هذا النحو ، سوف يضطر المدرسون والإداريون لاتباعها ، وحتى فى هذه الحالة ، على أية حال ، فإن كثيرا من الجوانب قابلة للتعديل فى الجدول إذا كانت هناك أسباب تستوجب التعديل .

الخطوة (٦) تصميم برنامج التدريب للمقومين

Step 6 : Designing The Training Program For Evaluators

ينبغى أن يفيد المدرسون من المقومين الذين يصدرون أحكاما متسقة ، ولا ينبغى أن يتوقف تقدير أداء المدرس على هوية المقوم . والهدف ، إذن ، أى هدف برنامج تدريب المقوم هو تخرج مقيمين مدربين يستطيعون إصدار أحكام موثوق بها تستند إلى الشواهد .

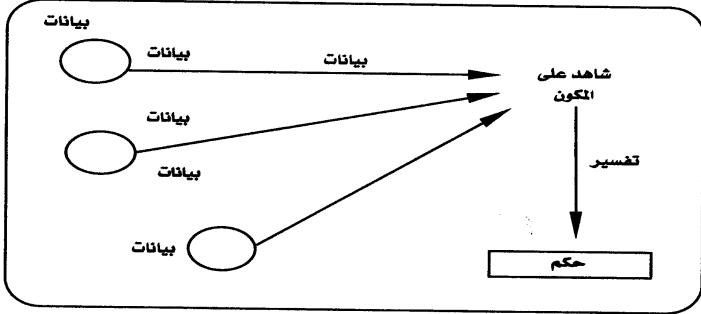
وعملية تقويم التدريس مهمة معرفية معقدة تتيح فرصا كثيرة للمناقشة والجدل . وكما يظهر الشكل (١٢-٣) تبدأ العملية بجمع البيانات ، وهناك قدر من البيانات فى أى ملاحظة أو فى أى بورتفوليو ، ويعد تحديد النقاط فى البيانات التى لها علاقة بكل محك تقويم جزءا من مهارة المقوم، وهناك اختبارات يتم القيام بها بطبيعة الحال . وعلى سبيل المثال، إذا أظهر شريط فيديو لدرس فى حجرة الدراسة زحاما وارتباكا قريبا من مبرة الاقلام فهل هذا شاهد على محك عن روتينيات حجرة الدراسة وإجراءاتها ، أم شاهد على معايير السلوك أو على كليهما ؟ وهل كل الشواهد التى جمعت عن محك معين تمثل جميع المحكات ، وليست متميزة بطريقة أو أخرى ؟ وعلى سبيل المثال ، هل تضم شاهدا سليا فحسب ؟

وبجىء بعد ذلك أنه ينبغى أن يدخل المقوم فى اعتباره كل الشواهد على محك ثم يفسر تفسيرا مناسباً ، وكثيرا ما يكون ثمة إمكانية لأكثر من تفسير ، وهذا هو السبب فى أن من الأهمية للمدرسين والإداريين أن يناقشوا الشاهد والدليل معا ، وعلى سبيل المثال، فقد يلاحظ إدارى مدرسا يتمتع عن الإجابة على سؤال للتلميذ ، ويستخلص من هذه الواقعة أن معرفة المدرس للمحتوى كانت ضعيفة ، ومن ناحية أخرى ، قد يكون المدرس قد اختار عن قصد ألا يجيب على سؤال التلميذ ، لأن المدرس يريد أن يتحدى تفكير التلميذ لكى يتوصل إلى الإجابة معتمداً على نفسه أى مستقلا . ويحتمل أن يكون هذا قرارا بيداجوجيا بينما اعتبره المقوم نقصا فى معرفة المحتوى لأن الأمر اختلط عليه .

وبعد أن يكون قد تم جمع الشواهد على المحك وتفسيرها ، ينبغى أن يستخدمها المقيم للتوصل إلى حكم فى ضوء توصيفات مستويات الاداء على هذا المحك ، وإذا كانت المستويات مقياسا متدرجا ذا أربع درجات ، فينبغى أن يحدد المقوم أفضل نقطة على المقياس يمثلها الشاهد كما تم تفسيره ثم ينبغى على المقوم أن يجمع الاحكام التى تتعلق بكل المحكات لتحديد تقدير كلى لاداء المدرس الكلى .

وبرنامج تدريب المقوم إذن ، ينبغى أن يسلح الإداريين أو المقومين الآخرين ويعددهم لهذه المهمة المعقدة ، وينبغى أن يتم تصميم التدريب بعناية ودقة ، والمناقشة العشوائية أو المراجعة السطحية للصيغ أمر غير مناسب كلية وكحد أدنى ، ينبغى أن يتفق المقومون المستقبليون يومين على الأقل فى أنشطة واضحة البنية منظمة وحوار حول الموضوعات الآتية :

شكل ١٢-٣
تفسير شاهد التدريس



* المحكات التقويمية والطرق التي قد تظهر بها في المواقف المختلفة .

* مخاطر التحيز الشخصي في ملاحظة التدريس وتحليله .

* طبيعة الشاهد وكيف تم تمييزه عن الرأي الشخصي .

* تقويم أداء المدرس باستخدام شرائط الفيديو للدروس وشاهد آخر ، مثل المواد التعليمية المعدة ، وخطط الدرس ، وتواصلات الوالد في ضوء المحكات التقويمية ، مع التأكيد على اتساق الحكم من مقوم لآخر .

* استخدام الصيغ (والاستبانات) والأدوات التي وافقت عليها المنطقة .

* بنية نظام التقويم مع التأكيد على مسؤوليات معينة (كما تحددها الخطوط الزمنية والتوقيتات) للمقومين .

ويظهر (الشكل ١٢-٤) ملخصاً لبرنامج تدريب للمقوم يستغرق يومين .

ومن الناحية المثالية ينبغي أن تتاح للمقومين المديرين الفرصة لممارسة مهاراتهم في الملاحظة والحكم قبل استخدامها مع المدرسين حين يكون لها تأثير في عملية التقويم أي حين تحسب . وإذا أمكن ترتيب الظروف ، ينبغي أن يمارسوا ملاحظة حجرات الدراسة في أزواج وأن يقارنوا انطباعاتهم ولن يوافق جميع المدرسين على التقويم بحيث يكونون موضع

ملاحظة زوج من الإداريين حتى يحسنا مهارتهما. البعض سيكون سعيدا بعمل هذا، وخاصة إذا فهموا أن التقويم الذى يتم هو لأغراض ممارسة الإدارى وتدريبه فحسب ولا يمكن استخدامه ضد هؤلاء المدرسين موضع الملاحظة .

ومعظم المشاركين فى برنامج تدريب المقيم يجدون فى هذا خبرة مهنية عالية الإثابة والمكافأة ، وخبرة تتيح لهم الاندماج فى حوار له معنى ومغزى وأن يحققوا فهما محسنا لخبرة التدريب وكفاءته ويقرر معظم الناس أن فهمهم للتعليم الجيد يتحسن ، ويصبحون أكثر إدراكا وتميزا فى قراراتهم التعليمية .

وبالإضافة إلى برنامج تدريب المقومين ، فإن المدخل الحسنى التصميم لتنفيذ نظام تقويم سوف يتضمن توجيهها وتوعية مناسبة للمدرسين الذين سوف يقومون باستخدام هذا النظام ، وهذا يمكن أن يضم كثيرا من نفس العناصر التى يتضمنها برنامج تدريب للمقومين، مع التأكيد على فهم محركات التقويم والبرهنة على تحققها ، بدلا من تقييمها .



شكل (١٢-٤)
ورشة مهارات الملاحظة

| الوقت | النشاط | ملخص |
|-------------|--|---|
| اليوم الأول | | |
| ١٥ دقيقة | مقدمة : وصف مختصر لورشة العمل. | مراجعة تفاصيل إدارية لتأمين التجهيزات والخدمات ، والجدول ، وجدول الأعمال ، ومقدمات ، والمشاركة في التوقعات . |
| ٣٠ دقيقة | مراجعة إجراءات التقويم والحدود الزمنية . | يتم القيام بها علي أيدي المسؤولين المحليين ، حيث يراجعوا الإجراءات التي سوف يتم اتباعها . |
| ٣٠ دقيقة | تمرين أو تدريب التحيز . | يدرك المشاركون عن طريق سلسلة من التمارين دور التحيز في إصدار الأحكام المهنية ، ويميزون ويحددون تحيزاتهم هم . |
| ١٥ دقيقة | طبيعة الشاهد ، وتفسيره والحكم . | يراجع المدربون العلاقات بين نقاط البيانات ، واختيار الشاهد ، والتفسير والحكم في التقويم . |
| ٦٠ دقيقة | أمثلة من الأداء . | يصنف المشاركون الصور القلمية الموجزة Vignettes وفقا للمجالات والمكونات ومستويات الأداء . |
| ٣٠ دقيقة | إجراءات أخذ المذكرات . | يتقاسم المشاركون الأساليب التي وجدوها ناجحة في أخذ المذكرات أثناء ملاحظة حجرة الدراسة ، ويراجع المدربون التمييز بين السلوك الملاحظ والأوصاف ذات الصبغة القيمة . |
| غداء | | |
| ٤٥ دقيقة | تقييم المجال (١) . | يراجع المشاركون وثائق التخطيط ، ويقومون الأداء باستخدام موصفات Descriptors الأداء . |



| الوقت | النشاط | ملخص |
|--------------|---|--|
| ٤٥ دقيقة | جمع الشاهد : تقييم الأداء في المجال (٢). | يشاهد المشاركون شرائط الفيديو ، ويجمعون الشاهد ، ويقومون الأداء بالنسبة للمكونات في المجال (٢) ، أداءات تستخدم كعلامات نهدي بها لتحديد المعايير ، ثم يقوم المشاركون الأداء على نحو مستقل ، مدرب يقود الناقشة حيث يتقاسم المشاركون الشاهد الذي لديهم ويحلون الخلافات . |
| ٤٥ دقيقة | جمع الشاهد : تقييم الأداء في المجال (٣). | يشاهد المشاركون شرائط الفيديو ، يجمعون الشاهد ، ويقومون الأداء بالنسبة للمكونات في المجال (٣) . أدوات تستخدم كعلامات يهتدي بها لتحديد المعايير ، وعندئذ يقوم المشاركون الأداء على نحو مستقل ويقود المدرّبون مناقشة حيث يتقاسم المشاركون الشاهد ويحلون الخلافات . |
| ٣٠ دقيقة | القيام بحوارات ونقاشات تأملية . | يعرض المدرّبون مهارات الحوار التأملية ، ويمارس المشاركون هذه المهارات في تمرين لعب الدور . |
| اليوم الثاني | | |
| ٩٠ دقيقة | تقويم كامل . | يراجع المشاركون جميع المواد التي تتصل بدرس ، بما في ذلك وثائق التخطيط ، وعينات من عمل التلميذ ، ومشاهدة شريط الفيديو الذي سجل الدرس ، وأخذ مذكرات وتقييم الأداء في المجالات (١) (٢) (٣) وكتابة ملخص . |

| الوقت | التشاط | ملخص |
|-----------|--|--|
| ٣٠ دقيقة | مراجعة نتائج التقويم ، تقاسم التقييمات ، والتوصل إلى اتفاق . | يدعو المدرب المشاركين لتقاسم الشاهد والتقييمات : ويعرض الإجابات المطلوبة وتقاسم المشاركون في ملخصات الدرس . |
| ٣٠ دقيقة | تقويم الأداء في المجال (٤) . | يراجع المشاركون المواد التعليمية والمعدة artifacts لتوثيق الأداء في المجال (٤) : وهم يقومونها في ضوء أوصاف مستويات الأداء ويناقشون تفسيراتهم . |
| غداء | | |
| ١٥٠ دقيقة | تمرين التقدم والبراعة Proficiency exercise . | يكمل المشاركون التقويم ، على نحو مستقل ، مع جميع المواد التي يحتاجونها لتقييم الأداء في جميع المجالات . |
| ٣٠ دقيقة | مراجعة تمرين التقدم والبراعة . | يراجع المشاركون أداءهم في تمرين التقدم والبراعة في ضوء التقديرات المحكّمة ، ويناقشون التفاوتات والفروق ويحددون الحاجات الممكنة التي تتطلب خبرة . |

عند تصميم نظام تقويم ، تدمج لجنة التقويم مبادئ ضمان الجودة ، والتنمية المهنية والنمو وترجم هذه الوحدة الجديدة إلى حقيقة وواقع ، وباستخدام عملية تضمنين واشتمال ، وبالالتفات إلى الحاجات المختلفة للمدرسين والمهارات عند المراحل المختلفة في حياتهم المهنية ، وتنمية وتطوير الإجراءات التي تعظم تقييم الذات ، والتأمل والتفكير ، والحوار والنقاش المهني تستطيع المدارس والمناطق التعليمية أن تحقق أعظم فائدة من تقويم المدرس . ومن الطبيعي أن تمثل عملية التقويم تحديا يستغرق وقتا ، وهو تحد يتطلب استثمار الطاقة العقلية ولكن التغذية الراجعة المستفيضة من تلك المناطق التعليمية التي بدأت مثل هذا المشروع تحمل على الالتزام به وتسوغ ما يبذل فيه من جهد .

الفصل الثالث عشر

الإطار البنائي لتصميم نظام التقويم المسلك الأول : برنامج المدرس المبتدئ

بعد دراستك لهذا الفصل فإنك تستطيع أن:

- تكتب ملخصا لبرنامج تقويم المدرس .
- تعدد فئة المدرسين الذين يستهدفهم المسلك الأول .
- وتشرح الأغراض الثلاثة لهذا المسلك في التقويم .
- تذكر مكونات بطاقة أو استمارة ما قبل الملاحظة .
- تحدد هدف اجتماع ما بعد الملاحظة ومحور النقاش فيه وتبرز أهمية الشواهد الحقيقية والتأمل .
- تشرح الأساس العقلاني للملاحظة الممتدة للمدرسين ومكونات سجل الملاحظة .
- تذكر المحاور التي يدور حولها تأمل الملاحظات والتفكير فيها .
- تحدد الأنشطة المطلوبة من المدرسين المبتدئين .
- تذكر أهم عناصر المواد المعدة التي يمكن وضعها في مجموعة المدرس المبتدئ .
- تشرح الخصائص التي يجب أن تتوافر في المواد التعليمية التي يعدها المدرس من حيث المحتوى والتصميم .
- توضح الملامح الأساسية لبروتقولي التدريس .
- توضح المقصود بالبرامج المنتورية (الإرشادية) في تقويم المدرس المبتدئ .



إطار تصميم نظام التقويم

لقد عرض الفصلان التاسع والعاشر خلفية تساعد على فهم الحاجة لتصميمات جديدة لأنظمة تقويم المدرس وتسويغها وتشكيلها، ونحن نقترح أن يستند تقويم المدرس على مجموعة من معايير تدريس تستند إلى البحوث ، وينبغي أن يبنى تقويم المدرس على مدى من مصادر البيانات والمعلومات ، تتيح للمدرسين أن يقدموا ما يدل على إتقانهم للمعايير ، وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يوفر تقويم المدرس الفرص للمدرسين فى المراحل المختلفة لكى ينغمسوا فى العمليات والأنشطة المختلفة ، وأخيرا ، ينبغي أن يركز تقويم المدرس تقويميا مكثفا على الجوانب التكوينية Formative من التقويم ، مستخدما أنشطة يوجهها أعضاء هيئة التدريس ؛ بغية زيادة التعلم المهنى .

ولتحقيق هذه النواتج والنتائج المرغوب فيها ، تستخدم غالبية المناطق التعليمية التى تعيد تنظيم برنامجها فى التقويم نموذجا ذا ثلاثة مسالك Three - Track Model كإطار لعملها . والشكل (١٣-١) يقدم مثالا لنموذج المسالك الثلاثة المستخدم فى المنطقة التعليمية إيست جراند رابيدز فى ميتشيجان , Michigan , East Grand Rapids .

وهذا الوصف المختصر لبرنامج التقويم سوف يفيد كإطار عمل تنظيمى للمسالك الثلاثة، ويعالج هذا الفصل - المسلك الأول - التنمية المبدئية لأعضاء هيئة التدريس ، أو برنامج مسلك « المدرس المبتدئ » ويعالج الفصل الرابع عشر المسلك الثانى - مسلك التنمية المهنية، والفصل الخامس عشر يتناول المسلك الثالث - مسلك مساعدة المدرس . وبالإضافة إلى ذلك ، لقد اندمجت بعض أقسام التربية فى الولايات فى إعادة تصميم أنظمتها الجديدة ، لتقويم المدرس ، وعلى سبيل المثال فإن ديلاوير Delaware خططت لتجرب نظاما جديدا فى سبتمبر ٢٠٠٠ لتطبيقه وتنفذه، وهذا النظام الجديد يستند إلى كتاب ASCD : تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس (دانيلسون ١٩٩٦) Enhancing Professional Practice : A Framework For Teaching (Danielson 1990) ، ويضم عرضا للمسالك الثلاثة : المسلك الخاص بالمدرسين الجدد ، والخاص بالمدرسين ذوى الخبرة ، والمدرسين الذين يحتاجون مساعدة مكثفة ، والشكل (١٣-١) يلخص هذه : شروطها وتدبيرها .

(شكل ١٣-١)

معايير التدريس الفعال

| ١- بيئة حجرة الدراسة. ٢- الإعداد والتخطيط . | ٣- التعليم . ٤- التقييم . | ٥- الاتصال والمسئوليات المهنية . |
|--|---|---|
| الخطوة (١) التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس | الخطوة (٢) النمو المهني | الخطوة (٣) تنمية محددة لأعضاء هيئة التدريس |
| <p>من ٩:</p> <ul style="list-style-type: none"> * مدرسون لديهم خبرة أقل من أربع سنوات في التدريس . * المدرسون الذين لم يدرسوا من قبل في ميثيجان . <p>الفرص:</p> <ul style="list-style-type: none"> * لضمان فهم معايير التدريس الفعال وقبولها والبرهنة عليها وإظهارها . * لتوفير مساندة في تنفيذ المعايير . * لتوفير مساءلة عن القرارات للاستمرار في التوظيف . | <p>من ٩:</p> <ul style="list-style-type: none"> * المدرسون المثبتون الذين يظهرون معايير التدريس الفعال . <p>الفرص:</p> <ul style="list-style-type: none"> * تحسين النمو المهني والنضج . * تحسين تحصيل التلميذ . * توفير تغذية راجعة عن المسائل المهنية . * للتركيز على المبادرات في تحسين المدرسة . | <p>من ٩:</p> <ul style="list-style-type: none"> * مدرسون في حاجة لتوجيه مهني نوعي في جوانب تم تحديدها في معايير التدريس الفعال . <p>الفرص:</p> <ul style="list-style-type: none"> * تتيح للمدرس المثبت الفرصة ليجد المساعدة في أي معيار . * توفر عملية أكثر من حيث الوضوح البنائي للمدرس المثبت الذي يفيد من مساعدة أكبر . * توفر إجراءات متعارف عليها مشروعة واجبة الاتباع عند اتخاذ قرار تأديبي . |
| <p>ماذا:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ثلاثة مراحل ١- مرحلة الوعي . ٢- مرحلة المساعدة . ٣- مرحلة التأديب . <p>الطريقة:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ملاحظة وتغذية راجعة تركز على وجه التحديد على تحديد وتمييز جوانب تتطلب التحسين . | <p>ماذا:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ملاحظات غير نظامية لتقييم المعايير . * تطوير وتنفيذ خطة للتنمية المهنية . <p>الطريقة:</p> <ul style="list-style-type: none"> * مناقشة مستمرة غير نظامية لأداء المدرس . * فرق المدرسين / أفرادهم ينمون خطة للتنمية المهنية والارتقاء . * التضافر بين فرق المدرسين، والمدرسين والإداري . * ترسيخ وتحديد مؤشرات التقدم . * مساندة إدارية لفرق المدرسين وللمدرس . * تغذية راجعة لفرق المدرسين وللمدرس . | <p>ماذا:</p> <ul style="list-style-type: none"> * للملاحظات وتقويم الأداء . * بورتفوليو . * تأمل وتفكير . * للمرشد (المتور) Mentor . <p>الطريقة:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ملاحظة حجرة الدراسة مع تغذية راجعة . * مراجعة البورتفوليو . * مناقشة الممارسات المهنية . * مساندة المرشد (المتور) . |

المدرسون ذوو الخبرة ١-٢ سنوات خبرة

السنة الثالثة

- ملاحظات على جميع مكونات إطار عمل التدريس
- شاهد ودليل تعلم التلميذ
- شاهد على الإنجازات في ضوء إطار العمل
- تدريس خاص ومستور وحث Induction

- مدرسو دبلوار
- دور الخبرة أكثر من ثلاث سنوات
- والمحدد في السقطة التعليمية يدخلون النظام هنا

السنة الثانية

- ملاحظات مكونات السنة الأولى من إطار العمل الخاص بالتدريس والمحتوى الإضافية
- الكورسات الإضافية
- شاهد على تعلم التلميذ
- تدريس خاص ومستور وحث

- المدرسون ذوو الخبرة أكثر من ثلاث سنوات
- شهادات مستور والمحدد في دبلوار يدخلون النظام هنا

السنة الأولى

- ملاحظات الكورسات المتتمة من إطار عمل التدريس
- شاهد على تعلم التلميذ
- تدريس خاص ومستور وحث

المدرسون ذوو الخبرة ٢ سنوات وأكثر

تقديم تكويني

- يستغرق ما يصل إلى ١٢ سنوات
- تقييم ذاتي (في بداية السنة وبانها)
- وضع أهداف
- خطة تنمية مهنية توجهها الذات وتضم مجموعة من الشواهد والوثائق
- شاهد على تعلم التلميذ وتحليله
- العمل في خطة مع الزملاء

في نهاية الدورة
أو قبل ذلك إذا كان ضروريا

بمجرد

تقديم تقييمي

سنة واحدة

- ملاحظات على جميع مكونات إطار عمل التدريس
- شاهد على تعلم التلميذ
- شاهد على إنجازات في ضوء إطار العمل

- إذا كان الأداء مرضيا
- إذا كان الأداء غير مرضي

خطة تحسين

نقص في التحسين
نظم من التدريس غير الفعال

نوعية الخدمة

- مدرسو دبلوار الذين لديهم أكثر من ثلاث سنوات من الخبرة يستمرون في دورة التكوين إذا كانوا :
- جدد في مدرسة في هذه المنطقة
- يقومون بعمل أو تكليف جديد داخل مدرستهم

برنامج المدرس المبتدئ

إن الغرض الاساسى للمسلك الأول توليد بيانات يمكن استخدامها ويوثق بها من حيث الثبات ، وتساند اتخاذ قرار بإبقاء المدرس تحت المراقبة فى العمل وفى النهاية تثبيتته فى العمل أى التعاقد معه على نحو مستمر كمدرس ، وينبغى أن تساعد الإجراءات والعمليات والعلاقات التى ترسخت وسوندت فى المسلك الأول المدرسين الجدد بحيث تساعد على النمو المهنى والشخصى ، وتحسن البيئة التى سوف تشجع المدرسين والإداريين على أن يفهموا أهمية التقويم وفائدته ، وتساند ممارسة التأمل والتفكير والتعلم المهنى ، وهذه الأغراض الأخيرة تكتسب اهمية إضافية إذا لم يتوافر لدى المنطقة التعليمية موضع للتنهية والحث الجيد وبرامج المرشد (منطور) تساعد المدرس المبتدئ quality in-duction & mentoring Programs .

التناسق والتآزر مع الحث والمرشد (المنطور)

إذا كان برنامج الحث فى موضعه وتحدد المنطقة التعليمية مرشدين (مستورين) لمساعدة وتدريب المدرسين الجدد ، فلن على لجنة التقويم أن تضمن أن برنامج المسلك الأول فى التقويم يدرك ويساند الحث الموجود وبرامج المرشد (المنطور) وينبغى على المنطقة التعليمية أن تراجع وتنسق بين البرامج الثلاثة - الحث ، والمرشد (المنطور) ، والتقويم - لمنع تدخل المسؤوليات أو العمل ، ويتضمن المسلك الأول مكونا من التقويم التجميعى منفصلا عن البرنامجين الآخرين ، وجميع الوظائف الأخرى لهذه البرامج تكمل بعضها البعض ، وينبغى أن تعكس تصميمات البرامج هذه الفكرة .

من المتفهمس وإلى أى مدة ؟

لقد صمم المسلك الأول لجميع المدرسين الجدد فى المنطقة التعليمية . وهذا يتضمن على نحو أوتوماتى جميع المدرسين الذين قد بدءوا للتو حياتهم المهنية فى التدريس وكل ولاية أو منطقة تعليمية محلية لها تسمياتها التى تطلقها على هذه الجماعة (ومثال ذلك مدرسين تحت المراقبة ، مدرسين لم يثبتوا بعد فى الوظيفة، المدرسين قيد الإجازة المبدئية) والاندماج فى هذا المسلك يتحدد فى ضوء فترة المراقبة المطلوبة والتى تحددها قوانين الولاية (عادة ما تكون بين عامين وأربعة أعوام) وينبغى على كل منطقة تعليمية أن تحدد أيضا الطريقة التى سوف تعالج بها المدرسين الذين استخدموا حديثا . وفى بعض الحالات يفقد المدرسون المثبتون هذا التثبيت بتحركهم من منطقة إلى أخرى أو من ولاية إلى أخرى .

وترتبط على ذلك يعملون في المنطقة التعليمية الجديدة باعتبارهم مدرسين غير مثبتين في الوظيفة ، وتتطلب معظم المدارس من جميع القدامى الذين استخدموا حديثا أن يدرسوا برامج المدرس المبتدئ على الأقل في السنتين الأوليين ، وهذا يتطلب اندماجاً ، يساعد القدامى فيما يعتقد التربويون المحليون على التعلم بسرعة أكبر وعمق أكثر قيم المنطقة التعليمية وتوقعاتها ، وإذا كان برنامج المدرسين المبتدئين يستغرق أربع سنوات ، فإن هذا النظام ينبغي أن يتضمن بدائل تتيح للقدامى الذين أظهروا الكفاءة والبراعة في الوفاء بمعايير التدريس أن ينقلوا إلى مسلك النمو والارتقاء المهني إلى المسلك الثاني في وقت سابق على الجدول المحدد .

وكجزء من زيادة الالتزام لضمان مسؤولية المدرس ومساءلته مدت كثير من الولايات طول فترة المراقبة للمدرسين المؤقتين ، وينبغي أن تقرر المناطق المحلية كيف ستؤثر هذه الفترة الرقابية للمدرسين غير المثبتين في الطريقة التي ستشكل بها نظامها في التقويم ، ومتى يحددون نقاط القرار الهام أو الرئيسي ، وتقرر كثير من المناطق أن نهاية السنة الثانية في حالة المراقبة وقت حاسم وحيوي لاتخاذ القرار . وإذا كانت المنطقة التعليمية قد وضعت مجموعة واضحة من معايير التدريس ، وضمتها وسائل صادقة وثابتة لجمع الشاهد على التقدم نحو الوفاء بالمعايير ، عندئذ تصبح المنطقة التعليمية قادرة على اتخاذ قرارات الاحتفاظ بالمدرس وهي قرارات خطيرة .

وتعتقد كثير من المناطق التعليمية أن من غير الإنصاف للمدرسين الجدد وغير الأكفاء أن تبقىهم إلى نهاية فترة المراقبة ثم لا تثبتهم ، ولهذا السبب فإن المناطق التعليمية تميز بين الأنشطة المطلوبة في المسلك المبدئي للسنتين الأوليين والمدرس في وضع ومرحلة المراقبة وما هو مطلوب في السنوات الباقية . وعلى سبيل المثال ، سوف تنقص المناطق التعليمية عدد الملاحظات المطلوبة ، وتسقط أي جمع لمواد من تصميم المدرس أو عينات من عمل التلميذ ، وتغير أنشطة تكملية مثل كتابة وصف للوقائع الهامة في دفتر اليوميات as Journal Writing ، وتطوير البورتفوليو ، والمشاركة في برامج التدريب على يد مرشد (متنور) وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المناطق التعليمية تشجع المدرسين الجدد في السنوات الأخيرة من المراقبة ليصبحوا مندمجين في الأنشطة التي تمثل بدرجة أكبر جزءاً من المسلك الثاني ، بحيث تيسر الانتقال إلى هذه البرامج التي توجه من قبل الذات بدرجة أكبر ، وتخدم هذه الأنشطة الانتقالية أيضاً في تخفيف أعباء الموجهين بأن تتيح لهم أن يركزوا قدراً كبيراً من وقتهم وطاقاتهم على السنتين الأوليين الهامتين .



وقت وجهد مناسب

وللوفاء بمدى التوقعات للمسلك الأول ، ينبغي أن تخصص المنطقة التعليمية وقتا وموارد كافية لهذا البرنامج وأن تكون ملتزمة بذلك ، وخبرة المناطق التعليمية بأنظمة التقويم والتي تدرك على أنها فعالة تقترح أن يخصص الموجهون أو من يحل محلهم ما بين ١٠ إلى ١٤ ساعة من الزمن التفاعلى مع كل مدرس جديد فى السنة ، وهذا الزمن سوف يتناقص فى السنوات الأخيرة فى الولايات والمناطق التعليمية التى لديها خبرة مراقبة ممتدة (ثلاث سنوات أو أكثر) ووقت الاتصال والاحتكاك والتفاعل ، هذا Contact Time يضم ما يأتى :

• المؤتمرات أو الاجتماعات Conferences

• ملاحظات Observation

• تفاعلات بين الموجه والمدرس تولدها الأنشطة البديلة لجمع البيانات .

• قراءة اليوميات أو البورتفوليو .

• زيارات غير نظامية وحوارات ونقاش .

وهذا الوقت سوف يكون زيادة عن الوقت الذى ينفقه المدرس الجديد فى أنشطة الحث induction activites أو الانتظام فى أنشطة تنمية الذات الإجبارية ، وهذه التوجيهات لها مقتضيات كبيرة من وقت الإداريين ، وإجراءات العمل الجديدة مع المثبتين ، ذوى الكفاءة ، على أية حال ينبغي أن تقلل الوقت المطلوب ، وإدماج أشخاص أكبر عددا ، وعدم الاقتصار على مدير المدرسة فى عملية التقويم سوف يقلل أيضا مطالب الوقت ، وكما يقول كثير من النظار الفعالين ، وغيرهم من القيادات المدرسية ، على أية حال ، لا توجد مسئولية أهم بالنسبة لإدارى المدرسة عن العمل مع أعضاء هيئة التدريس الجدد .

تعدد المشاركين

وكلما أمكن ينبغي أن تتيح المدارس والمناطق التعليمية - أو تتطلب - مدرسين آخرين Staff ليشاركوا فى العمل مع المدرسين غير المثبتين ، وعند معالجة هذه المسائل الخاصة بالتجديد أو الاحتفاظ على أية حال تتطلب المناطق التعليمية عادة إداريين يقومون



باتخاذ القرارات التجميعية Summative decisions وهذا يتطلب أن يلعب الإداريون دوراً أساسياً في جمع البيانات ، وحتى في هذه الحالة ، فإن عددا متزايدا من المناطق التعليمية والولايات يستخدم ويشجع ويتطلب صيغا من تقدير الأثر ومراجعتهم (PAP) Peer appraisal and review . ويقتضى هذا تدريب الترب للتوصل إلى أحكام تجميعية ، وعلى سبيل المثال ، فإن مراجعة زميل المدرس وبرنامج المساعدة في كاليفورنيا Teacher Peer Review and Assistance Program فيوفر حوافز مالية للمناطق المحلية لتدمج أعضاء هيئة التدريس في مراجعة وفحص وتقييم زملائهم ، وهذا لم يعد مبادرة متشعبة ، ولكن موضوعها ، والاندماج الإجباري للمدرس في هذه العملية قد يصبح اتجاهها في وقت أسرع مما يتوقع ، وواضح أن المنطقة المحلية ينبغي أن تعالج ما تتطلبه الولاية أو برامجها الحافزية فيما يتعلق باندماج الأثر مع تصميم إجراءات تقويم جديدة .

ومن البدائل الأخرى المتاحة التي تخفف من أعباء الوقت وضيقه على أي ناظر مدرسة استخدام مساعديه ، ورؤساء الأقسام ، وموجهي المحتوى ، وهيئة العاملين بالمنطقة التعليمية أو المباني ، ومتخصص التطوير والتنمية Development Specialists ، وعاملين بالمكتب المركزي أو الرئيسي Central Office Personnel ، وقد يكون استخدام آخرين مسوغا بعدد المدرسين الجدد الذين يعملون في مدرسة معينة في سنة بعينها ، وينبغي أن تستخدم المناطق التعليمية مثل هؤلاء الموجهين البدلاء لتخفيف الضغط على الناظر الذي يواجه عددا غير متوقع أو غير عادي من المدرسين الجدد ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الموجهين والمشرفين البدلاء يمكن أن يضيفوا منظورات هامة ومختلفة لعملية التقويم . ولا تعتبر أي توليفة من المندمجين في هذا أفضل من أخرى والتوجيه الجيد أو الإرشاد قد يكون أن الموجهين البدلاء كلما كانوا أكثر اطلاعا وأكثر قربا من السياق المعين والمساعد للمدرس ازدادت فائدة إسهامهم أو مدخلهم واندماجهم .

المصادر الأولية للبيانات

وصف الفصل الحادي عشر مصادر المعلومات واستخداماتها الممكنة وفوائدها في أنظمة تقويم المدرس وفي ضوء الأغراض المحددة للمسلك الأول، أي برنامج المدرس المبتدئ ، يبدو أن معظم المدارس تفضل مصادر معينة في تصميمها للعملية ، وفي هذا الفصل سوف نشر التماسا للسير إلى منطقة تعليمية افتراضية قد تبنت معايير دانيلسون في كتابه « تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس » الذي نشر عام ١٩٩٦ باعتباره محورا وأساس نظام تقويم المدرس ، والأمثلة ، والصيغ أو الاستثمارات والأدوات مأخوذة من

مدارس تستخدم حاليا هذا الإطار ، وبناء على مراجعتنا لأفضل الممارسات ، نعتقد أن ملاحظات حجرة الدراسة وجمع منتجات المدرس الصناعية أو المواد التعليمية التي يعدها وما يصاحبها من توجيهات وأدوات موصوفة في هذا الفصل - ينبغي أن تكون أنشطة مطلوبة في هذا المسلك الأول والمصادر الإضافية من البيانات ، بما في ذلك دفاتر اليوميات Journals ، البورتفوليو ، والبرامج المتتورية mentoring يمكن أن تكون مصادر بديلة .

ملاحظات حجرة الدراسة الواضحة البنية (المحددة) Structured Classroom

Observations تبقى ملاحظة حجرة الدراسة أكثر الأنشطة شيوعا من الناحية العملية لجمع بيانات رسمية ، ونظامية عن أداء المدرس . ونوعية أو جودة الملاحظات وطرق الموجهين أو المشرفين في جمع البيانات وتقاسمها مع المدرسين عوامل أساسية في نجاح أنظمة تقويم المدرس وفعاليتها ، ونحن نستخدم اللفظ ملاحظة واضحة البنية أو الملاحظة المنظمة عن قصد وينبغي أن تكون الملاحظة النظامية والمحددة مستندة إلى نموذج الإشراف الكلاسيكي الكليتيكي إنه يوفر نشاط تدريب قوى ، بينما يزداد الملاحظ بأدق صورة وأكثرها موثوقية لما حدث ولما هو كائن ، ومعظم النظم الجديدة تتطلب ما بين ملاحظتين وست ملاحظات نظامية خلال السنة الدراسية ، وسوف يتحدد العدد بصفة عامة على أساس وقت المشرف أو الموجه وعدد الخبرات الأخرى المطلوبة من المدرسين تحت المراقبة

والملاحظة النظامية أو الواضحة البنية تظم مؤتمرا أو لقاء قبل الملاحظة ، كما تظم الملاحظة ، ومؤتمرا أو لقاء بعد الملاحظة .

اللقاء أو المؤتمر السابق على الملاحظة مع المدرس Pre-conference With The Teacher

تصل موثوقية أو ثبات ملاحظة حجرة الدراسة ونفعها على نحو مباشر بمقدار المعلومات التي تتوافر لدى المشرفين قبل الملاحظة ، ويصدق هذا على وجه الخصوص في النموذج المقترح ؛ هنا لأن المشرف والمدرس ينبغي أن يركزا طاقتهم على مجموعة محددة من معايير التدريس ، ولضمان التركيز على معايير المنطقة التعليمية أعدت كثير من المدارس صيغا أو استمارات للقاء السابق على الملاحظة يكملها أو يملأها المدرس ويحضرها معه إلى اللقاء أو المؤتمر ، وإذا كانت متطلبات الوقت ومقتضياته كثيفة بالنسبة للمدرسين الجدد ، قد لا يتطلب المشرفون من المدرسين أن يملأوا الاستمارة قبل اللقاء ولكن يستمر استخدامهم لها كموجه ومرشد للمؤتمر أو اللقاء . والشكل (١٣-٢) يقدم مثالا لثل هذه



الوثيقة كما تستخدم فى المنطقة التعليمية الرابعة بأديسون ، النوى Addison School District 4, in Addison Illinois ومعظم الأسئلة فى الاستمارة ترتبط بمكون من مكونات إطار دانيلسون ١٩٩٦ والحوار الذى يتولد والنقاش نتيجة هذه الوثيقة يوجه المقابلة القبلية ، ويعد المسرح للملاحظة ، ومعظم المناطق التعليمية التى تستخدم هذا النمط من النشاط الواضح البنية تجده مفيدا ومعينا .

الملاحظة The Observation : إن نموذج الإشراف الكلينيكى ، كما تم تصوره فى الأصل كان خبرة تقويم تكوينى تتطلب من الملاحظ أن يكون جامعا لبيانات وصفية عن جوانب سبق تحديدها من أداء المدرس . ولقد تم تسوية أو تخفيف هذه النظرة عبر السنوات باستخدام الإشراف الكلينيكى كنشاط تقويم تجميعى Summative ، ومتطلبات تقويم المدرس المؤقت جعلت الاحكام التجميعية أو النهائية التى تستند إلى الملاحظة ضرورية ، وبهذا المعنى فإن نشاط الملاحظة الموصى به تعديل للإشراف الكلينيكى وهيئات العاملين فيها يسوون بين الملاحظة والتقويم . الملاحظة مصدر للبيانات التى تستخدم لجمع الشاهد وتستخدم كمحور للمناقشة المهنية والتأمل والتفكير فى التدريس والتعلم ، إنها أحد أنشطة جمع البيانات المتوافرة للمشرف ، والتى حين تجمع كلها تساعد فى تقييف وتوير الحكم المهنى ، ولجعل الملاحظة موثوق بها أو ثابتة بقدر الإمكان ، ينبغى أن تدرب المناطق التعليمية المشرفين والموجهين ، أو الملاحظين الآخرين على مهارات الملاحظة ومهارات المؤتمرات واللقاءات ، وينبغى أن تربط المنطقة التعليمية - كلما أمكن ذلك - هذا التدريب بمعايير التدريس التى تتبناها المنطقة التعليمية . ويقدم الفصل الثانى عشر تفاصيل أكثر عن متطلبات التدريب لهذه البرامج التقييمية الجديدة .

وتطلب عدد محدد من الملاحظات النظامية لا يمنع المقوم من استخدام الملاحظات غير النظامية informal (أى التى لا يعلن عنها كأن يمر المقوم بالفصل أى بحجرة الدراسة ، يزور حجرة الدراسة للحظات دون سابق ترتيب) . وعلى عكس الاعتقاد الشائع ، فإن الزيارات غير المعلنة لا توفر صورا أكثر دقة عن التدريس عما تقدمه وتوفره الزيارات المعلنة ، وهى أكثر نفعاً كفرص لمشاهدة أنشطة معينة مثل مقدمة الدرس ، وأوقات تحول وانتقال معينة ، وعروض بيان التلميذ أو أى وقائع وأحداث خاصة ، وسوف تضيف كثير من المناطق التعليمية شرطا فى الوصف التحريرى للمسلك الأول يبين أن صيغا أخرى من الملاحظة قد تتم وقد تؤخذ فى الاعتبار كجزء من عملية التقويم .



شكل ١٣-٢

استمارة ما قبل الملاحظة

منطقة أديسون التعليمية رقم (٤)

للمدرس قبل التثبيت

الاسم : المدرسة / الإدارى :

تاريخ المؤتمر أو اللقاء السابق على الملاحظة : تاريخ / وقت الملاحظة :

المستوى الصفى / جزء المنهج التعليمى الذى لوحظ :

| | |
|---|---|
| ١- يصف باختصار التلاميذ فى هذا الفصل بما فى ذلك التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة (المكون أب) | ٧- ما الصعوبات التى يخبرها التلاميذ عادة فى هذا المجال (الجزء) وكيف تخطط لمواجهة هذه الصعوبات واستشرافها ؟ (المكون أ١) |
| ٢- ما هى أهداف الدرس ؟ ما الذى تريد أن يتعلمه التلاميذ (المكون ج) . | ٨- ما المواد التعليمية أو المصادر الأخرى ، إذا كنت ستستخدم أيا منها ؟ (أرفق عينة من المواد التى سوف تستخدمها فى الدرس) (المكون اد) . |
| ٣- لماذا تعتبر هذه الأهداف مناسبة لهذه الجماعة من التلاميذ ؟ (المكون ا ج) . | ٩- كيف تخطط لتقييم تحصيل وتحقيق التلميذ للأهداف ؟ وما الإجراءات التى سوف تستخدمها ؟ (أرفق أي اختبارات أو مهام أداء مع قواعد التقدير المتدرجة وأدلتها rubrics) (المكون او) . |
| ٤- كيف تساند هذه الأهداف بأهداف المنهج التعليمي بالمنطقة التعليمية ، وأطر العمل فى الولاية ومعايير المحتوى؟ | ٥- كيف تحصل هذه الأهداف بأهداف المنهج التعليمي الأشمل فى هذه المادة الدراسية ككل أو فى مواد دراسية أخرى ؟ (المكون اج) . |
| ٦- كيف تخطط لدمج التلاميذ فى المحتوى ؟ ما الذى سيفعله التلاميذ؟ | ١٠- كيف تخطط لاستخدام نتائج التقييم؟ |

تعليقات المدرس الخاصة ، بدرس الملاحظة ، اثبت أى عناصر تريد أن تلفت نظر الإدارى لها

.....

محور الملاحظة :



ومن المعتقدات الأساسية للملاحظة الناجحة أن دقة وفائدة ملاحظة حجرة الدراسة ترتبط ارتباطا مباشرا باستخدام المشرف لمحور ضيق يركز عليه فى الملاحظة . واستخدام معايير الأداء فى إطار دانيلسون يساعد على هذا التركيز المطلوب، وتصبح الملاحظة مصدرا أوليا للشاهد على أداء المدرس فى ضوء المعايير؛ وذلك بسبب كفاءتها المعترف بها وتقبلها الشائع بين المدرسين . ولتحسين ثبات وموثوقية هذه العملية ، تستخدم كثير من المناطق صيغة أو استمارة للملاحظة توجه انتباه الملاحظ لما يلاحظه ، وتذكر المدرس بما هو متوقع ، والشكل (١٣-٣) يوضح دليلا للملاحظة تستخدمه كثير من المناطق التعليمية التى أخذت بإطار عمل دانيلسون كمعايير للتدريس . والشكل (١٣-٣) دليل يوجه الملاحظة فى المجال (٢) والمجال (٣) وإذا قررت المدارس أو المناطق استخدام دليل للملاحظة ينبغى أن توفر تدريبا على استخدام هذا الدليل لجميع الذين سيقومون بملاحظة المدرس .

مؤتمر (اجتماع) ما بعد الملاحظة The Post- Observation Conference : إن المؤتمر

أو الاجتماع الذى يتبع الملاحظة يوجه على وجه التحديد إلى ما حدث أثناء الملاحظة، وكما هو الحال بالنسبة للمؤتمر السابق على الملاحظة يمكن أن يمر ما بين يوم إلى ثلاثة أيام بين الاجتماع والملاحظة، وإذا كان المقوم يستخدم دليلا للملاحظة فإن التعليقات التى سجلها الملاحظ على الدليل تكون محور الحوار والنقاش ، ولكى نزيد فائدة المؤتمر البعدى ينبغى أن يقصر الملاحظون ملاحظاتهم على أدلة الملاحظة المحددة أو الواضحة البناء أو أى صيغة أخرى من الملاحظات أو التعليقات التحريرية على الأوصاف والأسئلة بدلا من الأحكام. إن اللقاءات أو المؤتمرات البعدية أوقات للتأمل والتفكير ، والمراجعة ، والتغذية الراجعة البناء والتعزيز ، والمؤتمر التقويمى التجميعى الذى يتم أو يعقد بعد سلسلة من الملاحظات وأنشطة أخرى ضمن الإجراءات المتطلبية هى الوقت المناسب لتوثيق الشاهد الذى يؤدى إلى تقويم تجميعى .

ولكى يتم دعم المؤتمر أو الاجتماع البعدى باعتباره وقتا للتأمل والمراجعة فإن كثيرا من المناطق التعليمية تستخدم صيغة للتأمل والتفكير أو استمارة لما بعد الملاحظة لكى يستخدمها المدرس . ويحضر المدرس مصطحبا الاستمارة إلى المؤتمر أو اللقاء ويتقاسمها مع الملاحظ . والشكل (١٣-٤) يوضح هذه الصيغة التى تستخدم من قبل المنطقة التعليمية

بأديسون ، وكما هو الحال مع استمارة ما قبل الملاحظة ، فإن المكونات تشير إلى عناصر إطار العمل الذى قدمه دانييلسون ١٩٩٦ .

ملاحظة فى فترة ممتدة Extended - Duration Observation وتضيف بعض المناطق التعليمية بعدا مختلفا لمتطلباتها من الملاحظة إما بتوصية قوية أو بالتزام بأن تستغرق إحدى الملاحظات للمدرسين الجدد أثناء السنة الأولى أو السنة الثانية فترة زمنية ممتدة؛ ذلك أن تصورات جديدة للتدريس مثل الإستراتيجيات المقترحة للتدريس لفهم تقتضى تعلمًا أكثر انغماسًا واندماجًا مع تأكيد أكبر على أنشطة متعددة المهام Multitask Activities وهذه الأفكار الجديدة لها مقتضيات أكثر تعقيدًا فى عملية التخطيط . وترتبط على ذلك فنحن نقترح أنه قبل أن تثبت أى مدرسة أو منطقة تعليمية مدرسا جديدا فى المرحلة الابتدائية، ينبغى أن يلاحظه مقيم مرة واحدة على الأقل لمدة يوم دراسى كامل . ومدرسو المرحلة الابتدائية يواجهون مطالب معقدة خلال اليوم المدرسى يدرسون أربع أو خمس مواد مختلفة (مجالات محتوى) ، ويشعرون بنفاذ الحصص والوقت المخصص لها بسبب برامج مساعدة ذوى الحاجات الخاصة وتزايد هؤلاء التلاميذ من حيث العدد فى الفصل الواحد، وتمسك المدرس بتوقعات عالية لتعلم التلميذ ، ولقد أصبح من المحال تحديد قدرة المدرس على التخطيط لتدريس فعال وتنفيذه من خلال ملاحظته لمدة ساعة واحدة.

وبسبب نقص الوقت اللازم عند الإداريين ليكرسوه للملاحظات لفترات ممتدة فإن معظم المناطق التعليمية ترى أن التوصية بملاحظة طول اليوم عمل فيه إفراط ولكن كثيرا من المناطق تضمن الملاحظة لفترة ممتدة فى متطلباتها ، وتستخدم ملاحظة لمدة ساعتين أو ثلاث باعتبارها تعريفاً وتحديدًا للملاحظة الممتدة ولجان التقييم فى المدرسة المتوسطة والثانوية تستخدم نفس الأساس العقلانى ، والتوقعات بالنسبة لحجرات الدراسة بالمدرسة الثانوية أن تزداد مستويات اندماج التلاميذ .

ولقد غير التعليم فى حجرة الدراسة الذى يشجع التدريس الأكثر نشاطا والأصيل حين ارتبط مع مبادرات الإصلاح التى تتعلق بالجدول البديلة الاستخدام الأساسى للوقت فى كثير من حجرات الدراسة . وبالنسبة للمدرسين الجدد فى المدارس الإعدادية والثانوية توصى لجان التقييم بملاحظة ممتدة وتعريفها بأنها ملاحظة المدرس أثناء نفس الحصة أو الفترة



الشكل ١٣-٣

سجل ملاحظة حجرة الدراسة

الاسم : _____ المدرسة : _____
 مستوى الصف : _____ المادة : _____ السنة الدراسية : _____
 اسم الملاحظ : _____ وظيفته : _____

| | |
|---|---|
| المكون ١٢ : خلق بيئة قوامها الاحترام والوثام | المكون ١٣ : التواصل بوضوح ودقة |
| المكون ٢ ب : تكوين وترسيخ ثقافة للتعليم | المكون ٣ ب : استخدام أساليب طرح الاسئلة والمناقشة |
| المكون ٢ ج : إدارة إجراءات حجرة الدراسة | المكون ٣ ج : دمج التلاميذ في التعلم |
| المكون ٣ د : إدارة سلوك التلميذ | المكون ٣ د : توفير تغذية راجعة للتلاميذ |
| المكون ٢ هـ : تنظيم المكان أو المساحة الفيزيقية | المكون ٣ هـ : بيان وإظهار المرونة والتجاوب |

شكل (١٣-٤)

استمارة التأمل والتفكير فى الملاحظة

المنطقة التعليمية رقم ٤ أديسون

المدرس قبل التشييت

المدرسة :

الاسم :

الصف / المادة :

الوقت :

تاريخ الملاحظة :

الوقت :

تاريخ المؤخر البعدى (الاجتماع) :

١- حين أفكر وأتأمل الدرس ، إلى أي حد كان التلاميذ مندمجين فيه على نحو منتج ؟
(المكون : ١٤ ، ١هـ ، ٣ جـ)

٢- هل تعلم التلاميذ ما قصده ؟ هل تم تحقيق أهدافي التعليمية ؟ وكيف أعرف ؟
(المكون : ١٤ ، ١و ، ١هـ)

٣- هل غيرت أهدافي أو خطة التعليم وأنا أدرس الدرس ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فما السبب ؟
(المكون : ١هـ ، ٣هـ)

٤- إذا أتيت لى الفرصة لأدرس هذا الدرس مرة أخرى لنفس المجموعة من التلاميذ ما الذى أعمله على نحو مختلف ؟ ولماذا ؟ (المكون : ١٤)

٥- وفر عدة عينات من عمل التلميذ فى هذا التعمين أو الواجب وينبغي أن يعكس المدى الكلى لقدرة التلميذ فى صفك ، وأن يضم التغذية الراجعة التى تقدمها لتلاميذك على أوراقهم .

توقيع المدرس / التاريخ

توقيع الإدارى / التاريخ

سوف توضع الاستمارة فى الملف على مستوى المدرسة



فى ثلاثة أيام متتابعة، وهذه الصيغة من الملاحظة توفر شاهدا ودليلا جيدا على قدرة المدرس على ربط الايام والاحداث أو الوقائع وأن يظهر مدى كاملا من الإستراتيجيات التعليمية، وإستراتيجيات التقسيم عما يمكن أن يظهر فى حصة مفردة وينبغى أن تنظر المناطق التعليمية فى الملاحظات لفترة ممتدة كجزء من برنامج المدرس المستندى، ويوضح الشكل (١٣-٥) كيف صممت، منطقة تعليمية فى ميتشيجان East Grand Rapids الملاحظة كجزء من برنامج المسلك الاول.

جمع المواد التعليمية التى يعدها أو يصوغها المدرس أو تحليل الوثيقة

Artifact Collection on Document Analysis

وثمة نشاط آخر تستخدمه كثير من المناطق التعليمية كجزء مطلب من برامج تقويم المدرس البتدئى وهو جمع المواد التعليمية التى يعدها أو يضعها artifact أو تحليل الوثيقة document analysis، ولقد تم التوثيق الجيد الذى يبين أن غالبية التلاميذ، فى الحجرات الدراسية من رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوى ينفقون وقتا فى التفاعل مع المواد التدريسية يزيد أو يساوى على الأقل ما يقضونه فى التعليم المباشر بواسطة المدرس. ومع زيادة انغماس التلميذ فى التكنولوجيا وانتشار ذلك فى حجرات الدراسة، ومع استمرار زيادة التأكيد على وقت الاندماج فى التعليم، سوف تصبح الحاجة لجمع المواد التعليمية المعدة وتحليل الوثائق أكثر وضوحا. ولقد صممت المعلومات والشواهد التى تتعلق بالصيغ اللفظية والمباشرة للتدريس. وللحصول على صورة أكثر خصوبة لجميع المتضمن فى التدريس، ينبغى أن يستخدم المقومون الأساليب التى يمكن أن تعكس نوع القرارات التى يتخذها المدرسون حين يخططون أنشطتهم الكاملة المنوعة وينفذونها؛ تلك التى تعرف وتحدد التدريس المعاصر، وبناء على ذلك، فإن أغلبية النظم المصممة حديثا تتطلب بعض صيغ جمع المواد التى يعدها المدرسون الجدد أثناء السنتين الأوليين من استخدامهم أو توظيفهم.

ماذا نجمع؟ ينبغى أن تتخذ المدارس والمناطق التعليمية بعض القرارات عن صيغة وطبيعة جمع المواد التعليمية المعدة على يد المدرس؟ ما الذى ينبغى أن يجمعه المدرسون؟ ويتحدد الذى يضمن فى المجموعة على يد المشرف أو الموجه Supervisor والمدرس،



ويتوقف الأمر على سياق التعلم وسوف يلتفت إلى كثير من المتغيرات فى هذه القرارات : المحتوى ، مستوى الصف، حجم الفصل ، توقعات المنطقة التعليمية، توجه المنهج التعليمي، والمعدات والتيسيرات Facilities والتمينات التعليمية المتوافرة بما فى ذلك التكنولوجيا المتاحة، والشكل (١٣-٦) يضم قائمة بالمواد التعليمية التى يمكن جمعها .

ما طول الفترة الزمنية التى تخصص لجمع هذه المواد ؟ أى ما الفترة الزمنية التى يستغرقها جمع هذه المواد ؟ سوف تتحدد فترة الجمع أيضا على يد المدرس والمشرّف ، معظمها سيكون خلال أسبوع كحد أدنى، وقد يطول بمقدار الوقت الذى يحتاجه المدرس لتدريس وحدة تعليمية كاملة، وبالنسبة لمدرس المرحلة الابتدائية سوف يكون معظم مجموعات المواد التى تجمع متعلقة بمجال محتوى واحد مثل: الفنون اللغوية والقراءة، وبالنسبة لمدرسى المدرسة المتوسطة والثانوية سوف يركز الجمع على درس أو أسبوع يخص فصلا يضم أقل تلاميذ هذا المدرس من حيث القدرة ، ودرسا واحد أو أسبوعا لصف دراسي يضم أقدر تلاميذ هذا المدرس . وهذا يشجع على مراجعة قرارات المدرس فى فصول مختلفة تضم مدى لتنوع التلاميذ، ويمكن أن يوفر بعض الشواهد على التفات المدرس لقضايا العدالة والمساواة: كيف نجمع هذه المواد المعدة ؟ إن هذا من مسئولية المدرس أى أن عليه أن يجمع تلك الأشياء التى اتفق المشرّف والمدرس على جمعها . وبعض المدرسين يبينون أن أبسط طريقة لعمل هذا أن يحتفظوا بصندوق قريبا من مكتبهم . ويوضع فيه نسخة من كل شئ يوزع على التلاميذ ثم ينظم المدرس عندئذ المواد بترتيبها على نحو متسلسل على أساس اليوم الدراسى أو الموضوع ، أو ترتيب الوقائع (خطة الوحدة التعليمية ، الخطة اليومية ، المواد التى يتم اختيارها أو تطويرها وإعدادها لمساندة ودعم النواتج التعليمية ، عينات من عمل التلميذ فى المواد التى اختيرت ... إلخ) ، وهذا النمط من التجميع صيغة عمدة من توفير المادة التى تستخدم كجزء من درس واحد كثيرا ما يطلب كجزء من المؤتمر أو اللقاء القبلى ، أى السابق على الملاحظة . وكثيرا ما يستخدم جمع المواد المعدة كجزء من أى صيغة للبورثفوليو المطلوب وتطويره ، فإذا قررت منطقة تعليمية أن تطلب من المدرسين المبتدئين بورثفوليو ، عندئذ فإن المجموعة التى تجمع لهذا التقويم سوف تصبح جزءا من البورثفوليو .



السنة الأولى والثانية

منطقة إيست جراندي وإيليزا التعليمية

تتضمن الأنشطة المطلوبة من المدرسين المبتدئين ما يأتي:

مقابلة مبدئية لتنمية المدرس

قبل أول أكتوبر ، سوف يلتقى مدير المبنى المدرسى مع جميع المدرسين الذين لم يثبتوا كمجموعة لمراجعة توقعات تنمية عضو هيئة التدريس Initial Staff Development Expectations ومجموعات البورتفوليو المهني ، ومواعيد التقويم ، وفى هذا الوقت سوف يزود الإدارى المدرسين بنسخ من جميع استمارات التقويم.

خطة للتنمية الفردية

سوف يلتقى مدير المبنى مع كل مدرس لوضع وتطوير خطة للتنمية الفردية تقوم على معايير التدريس الفعال (استمارة لتنمية المدرس).

الملاحظات النظامية

سوف تتم ملاحظتان نظاميتان قبل ١٥ مارس، ويسبق كل ملاحظة لقاء قبلى، وينبغى على المدرس أن يملأ ويكمل استمارة ما قبل الملاحظة وأن يكون مستعدا لمناقشتها مع الإدارى فى هذين اللقاءين وسوف يتم القيام بإحدى الملاحظتين الرسميتين أو النظاميتين على الأقل قبل نهاية الفصل الدراسى .

وسوف تكون إحدى الملاحظتين الرسميتين أو النظاميتين ممتدة وعند مستوى التعليم الابتدائى ، سوف تضم الملاحظة التى تستغرق ساعتين أو ثلاث إدارة حجرة الدراسة وإجراءات التحول Transition Procedures وعند المستوى الثانوى سوف يلاحظ الإدارى نفس الحصة فى نفس الفصل ثلاثة أيام متتابعة (استمارة ملاحظة حجرة الدراسة) .

والملاحظة الرسمية أو النظامية الأخرى سوف تستغرق ٤٠ دقيقة على الأقل عند المستوى الابتدائى أو حصة عند المستوى الثانوى . وقد تجدد ملاحظات نظامية أخرى بناء على اختيار الإدارى (استمارة ملاحظة حجرة الدراسة) .

وينبغى أن تتم مقابلة أو مؤتمراً بعد الملاحظة خلال ثلاثة أيام عمل بعد كل ملاحظة وأعراض اللقاءات أو المؤتمرات بعد الملاحظة ما يأتى :

- ١- مراجعة الدرس (الدروس) مع التركيز على تعلم التلميذ .
- ٢- تعزيز نواحى القوة فى الأداء التدريسي .
- ٣- تحديد وتمييز الجوانب التى تتطلب تحسينا .

- ٤- تقديم تغذية راجعة نوعية لإدارة الصف .
- ٥- مراجعة بورتفوليو التنمية المهنية .
- ٦- توجيه المدرس الجديد نحو فرص التنمية المهنية المناسبة .
- ٧- توفير الفرص للتأمل الذاتى والتفكير .

وسوف تتم تكملة استمارات التقويم على يد الإدارى بعد اللقاء أو المؤتمر مع المدرس (استمارة التقويم واستمارة التقويم التجميعى Sumnative Evaluation (Form) .

وسوف يقوم الإدارى بملاحظات غير نظامية Informal أثناء السنة والتي تستخدم كمصادر للمعلومات للتقويم التجمعى .

الشكل (١٣ - ٦)

عينة من المواد التعليمية المعدة التي يمكن وضعها في مجموعة المدرس المبتدئ

- * جداول الدروس والحصص .
- * خرائط جلوس التلاميذ .
- * خطط الفصل الدراسى والوحدات التعليمية .
- * خطط يومية .
- * أوصاف النشاط .
- * قواعد حجرة الدراسة وإجراءات النظام والضبط .
- * بيانات تحصيل التلميذ وإحجازه .
- * نسخ من الاختبارات والاختبارات القصيرة .
- * نسخ من كراسة تقديرات التلاميذ .
- * أمثلة من عمل التلميذ .
- * أمثلة من التغذية الراجعة التحريرية .
- * بروفيالات التلميذ .
- * نسخ من أوراق العمل والأوراق التي توزع على التلاميذ .
- * قوائم القراءة .
- * رسوم توضيحية تخطيطية أو صور للحجرة .
- * مسح آراء الوالد والتلميذ .
- * سجلات الاتصالات بالآباء .
- * عينات من الرسائل للآباء .
- * تسجيلات شرائط فيديو وشرائط سمعية لأداءات التلميذ .



اجتماع المواد التعليمية والتي يعدها المدرس The Artifact Conference من الذى

يندمج فى مراجعة المواد المصنعة؟ سوف يدعو المشرفون فى حالات كثيرة مدرسا قديما يدرس نفس الصف الدراسى أو نفس مجال المحتوى ، أو رئيس قسم أو مدرس أول أو قائد فريق، أو مشرف مادة دراسية من المكتب الرئيسى أو متور (مرشد) Mentor ، ويتوقف هذا على حجم المنطقة التعليمية وبصفة عامة ، كلما زادت المنظورات أو وجهات النظر فى المناقشة ، أصبحت العملية أكثر إنتاجية ونفعا .

أىكون التقويم نهائيا (تجميعيا) أم تكوينيا ؟ Summative Or Formative ،

هل سيقوم المتور المواد التعليمية المصنعة تجميعيا ، أم ستستخدم كخبرة تكوينية والشكل (١٣-٧) يوفر مجموعة من التوجيهات لمراجعة المواد التعليمية المصنعة أو الوثائق، ويستخدم معظم المشرفين هذا النشاط كخبرة تكوينية، ويمكن أن يوجه الاجتماع بأسئلة وضعت فى التعليمات والتوجيهات وبأسئلة المتورين التى صممت لتشجيع المدرس على التعبير عن العملية التى مروا بها لتحديد نمط المواد والمعينات المساندة والمكونة، والغرض منها الذى ينعكس فى مجموعة المواد .

ويقرر معظم المشرفين ذوى الخبرة أن مستوى الحوار والنقاش والتأمل والتفكير فى اجتماع المواد المعدة يكون عاليا جدا ، وأن رغبة المدرسين المبتدئين للمشاركة التامة والإفادة من الاجتماع تتزايد حين تدار العملية كتضافر مهنى بدلا من إدارتها كتقويم نهائى . وينبغى أن يسجل المقوم ملاحظاته عن المناقشة وأن يقدم نسخة منها للمدرس، وبالإضافة إلى ذلك ، يستطيع المقوم أن يطلب من المدرس أن يقدم تعليقا تأمليا عن الاجتماع كطريقة للوصول إلى نوع من الغلق للنشاط وأن يوفر فرصة أخرى لتشجيع تنمية العادات المهنية الجيدة .

وعلى الرغم من أنه ينبغى أن يوجه الاجتماع المواد التعليمية المعدة والحوار الذى تولده بمشاعر الزمالة والتضافر، فإن العملية ككل توفر أيضا الشاهد على قدرة المدرس وميله للوفاء بمعايير التدريس بالمنطقة التعليمية، والانغماس المباشر للمشرف فى ملاحظة حجرة الدراسة وانغماسه بنفس القدر فى مراجعة ومناقشة المواد المعدة ، والوثائق المستخدمة لمساندة التعليم، وتعلم التلميذ هى الأسباب الأولى التى تجعل هذين المصدرين للبيانات يلعبان هذا الدور الهام كشاهد ودليل فى تقييم الأداء فى علاقته بمعايير التدريس، وهاتان الطريقتان لهما مستويات معقولة أيضا من حيث الفائدة والنفع من حيث إنهما قابلتان للاستخدام فى سياق بيانات عمل معقدة ومشغولة ونشطة .



مصادرة أخرى للبيانات

قد تنظر المدارس والمناطق التعليمية في أساليب أخرى لجمع معلومات هامة . ويتوقف استخدام الأساليب الأخرى على مقدار الشاهد والدليل الذى تريد المدرسة أو المنطقة التعليمية أن تولده ودرجات المساندة والتدريب الذى تريد توفيره لأعضاء هيئة التدريس الجدد ، وهذه القرارات سوف يتم اتخاذها بصفة عامة على أساس وقت أعضاء هيئة التدريس ، وتوافر الموارد المالية والعاملين ، ومتطلبات التعاقد فى الولاية والتعاقد المحلى ، وتتراوح الاختيارات الإضافية والأنشطة من كتابة اليوميات إلى البورتفوليو إلى البرامج المتتوية Mentoring .

دفاتر اليوميات المطلوبة أو المجلات Required Journals

لقد فهم المربون لفترات زمنية طويلة أن كتابة اليوميات تحسن المهارات التأملية وتشجع التأمل لكى يصبح عادة (Dietz , 1998) .

شكل (١٣-٧) توجيهات لمراجعة المواد المعدة للتدريس - القيام بتحليل وثيقة

مقابلة مبدئية لتنمية المدرس

المواد المصنوعة تعرف كأشياء بسيطة، عادة ما تكون أداة أو حلية تظهر براعة فى العمل أو صنعة أو تعديلا كما تتميز عن الشيء الطبيعي والمواد المعدة أو المصنوعة للتدريس تضم المواد التعليمية والتوجيهات التى يستخدمها المدرسون لتيسر تعلم التلميذ . وقد تتباين الأنماط من الكتب الدراسية للمعدة تحلوا ومعينات التعلم كالخرائط ، ورزم البرامج Software على الكمبيوتر ، وعدة العلوم Science Kit وعروض البيان التى يقوم بها المدرس والاختبارات وأوراق العمل ، إلى استخدام التكنولوجيا التربوية بأجهزتها وبرامجها . وعند النظر فى الجودة التربوية ،

ينبغى أن تكون المواد المصنوعة موجهة للمتعلم ، وأن تصمم لتحقيق نتائج معينة أو معيارا، والمواد المعدة تساعد إلى أقصى حد إذا صممت وفى تكوينها مرونة تسمح بالتحديث أو التكيف والتعديل لتلائم مستويات قدرة معينة واستخدامات محددة .

المحتوى

يمكن النظر إلى جودة المواد المعدة من وجهة نظر المحتوى أو المعنى الأساسى وينبغى أن تكون صادقة ، ومناسبة ومعاصرة ، ومن الاعتبارات المرتبطة بجودة المحتوى ما يأتى :

١- المعلومات : هل المادة المعدة صحيحة ودقيقة ماديا وموثوق بها .



لمحتوى الدرس أو المعايير المحلية أو
العلامات الهادية benchmarks . ونوعية
المادة المعدة نتاج لخصائص تصميمها ،
وصلتها الوثيقة بالنواتج التي تم تمييزها
وتحديدها ، وتطبيقها على المحتوى .
أهداف تصنيع المواد المعدة

Objectives For Artifact Design

- ١- ذات معنى : هل المادة المعدة
تساند بوضوح نواتج التعلم ؟ وإذا كان
الامر كذلك هل هذا واضح للمتعلمين ؟
- ٢- الملاءمة : هل المواد المعدة تلائم
متطلبات مستويات المهارة التي يستهدفها
المتعلمون ؟ هل القيود الزمنية مراعاة في
تصميم المواد المعدة والمصنعة ؟
خصائص التصميم

- ١- التابع أو التسلسل : هل المادة
المعدة مرتبة على نحو متسلسل منطقيا ؟
هل تستخدم عند النقطة الملائمة في
العرض ؟
- ٢- الإستراتيجيات التعليمية : هل
صيغة المادة المصنعة تلائم التلاميذ ومدخل
التدريس ؟ هل بناء المادة المعدة أو المصنعة
يستوعب مبادئ تعلم سليمة ؟

- ٣- انهماك Engagement : هل
المادة المعدة تشرك على نحو نشط المتعلم ؟
هل يعزز المحتوى بممارسة ملائمة وبفرض
تغذية راجعة ؟

- ٢- مجالات الجدل والخلاف : إذا
كانت تتعلق بالموضوع ومناسبة ، هل
الاختيارات مدركة بوضوح ؟
- ٣- الملاءمة : هل المحتوى ملائم
للجمهور المستهدف ؟ هل هو ملائم من
حيث التفصيل لمستوى التعلم وأهداف
البرنامج أو الدرس .

- ٤- وثاققة الصلة بالموضوع والصدق :
هل المحتوى وثيق الصلة بالغرض من
الدرس ؟

- ٥- الدافعية : هل محتوى المادة
المعدة يثير الميل للتعلم بدرجة أكبر عن
الموضوع ؟ هل تشجع الأفكار على
استخدام المادة ؟

- ٦- التطبيق : هل المواد المعدة تخدم
كنموذج لتطبيق التعلم خارج حجرة
الدراسة .

- ٧- الوضوح : هل المحتوى متحرر
من المصطلحات أو اللهجات المحلية ،
والرطانة أو التعبيرات المتخصصة التي تحد
القابلية للفهم ؟

٨- الموجزية Conciseness

- هل المصنوعة متحررة من المادة
الزائدة؟ هل ترتبط بالنقطة موضوع
الدرس

تصميم وسياق Design and Context

- إن تصميم المواد المعدة أو المصنعة
ينبغي أن يضم خصائص تيسر التعلم
وينبغي أن يبنى التصميم على تحليل

الاعتبارات الجمالية

تضم الاعتبارات الجمالية ما يتعلق بالنتائج والخصائص التي تحسن الفاعلية التعليمية للمواد المعدة أو تقلل من فاعليتها ؟

نوعية التواصل

١- اختيار وسيط : هل استخدم أفضل وسيط للملاءمة كل ناتج محدد ، وعرض كل بند من بنود المحتوى (أى الأفلام وشريط الفيديو ، والكتاب ، والأوراق التي يوزعها المدرس) .

٢- اقتصاد الزمن : هل يضيع وقت المتعلم بسبب أشياء مثل الإطناب ، وتقديم غير ضرورية أو ملخص أو حوار مرتجل دون جوهر تربوي أو غرض ؟

٣- معدل الخطو : هل الخطو يناسب الجمهور المستهدف ، أى أنه ليس سريعاً جداً ولا بطيئاً جداً ، عن طريق العرض ؟ هل يتفاوت معدل الخطو على نحو معكوس مع صعوبة المحتوى ؟

٤- معينات للفهم : هل شرحت التعليمات بوضوح ؟ هل شرحت الألفاظ غير المألوفة ؟
الإنتاج النقي

١- الجودة البصرية : هل الإضاءة المتوافرة للأفراد سليمة ؟ هل تظهر المراثيات جميع التفاصيل ذات المغزى ؟ هل التكوين منظم ؟ هل يساعد المتعلم على إدراك المحتوى الهام ؟ هل تم تمييز وتحديد التفاصيل الأساسية عن طريق استخدام الإبراز ، واللون ، والنغمة والتقابل ، والوضع ، والحركة ، وغيرها من أدوات التوضيح والإبراز ؟ هل حجم حروف النص يجعلها واضحة ومقروءة عند أعظم مسافة رؤية متوقعة ؟ .

٢- السرد : هل معدل الإرسال مناسب للجمهور المستهدف ؟ هل يمكن سماع المكون الصوتي بوضوح ؟ .

٣- الجودة الفيزيائية أو المادية : هل المادة المعدة متينة تتحمل ، وجذابة وبسيطة ؟ هل حجمها وشكلها يجعلها مريحة فى الاستخدام ؟ .



ولقد تطلبت كثير من المناطق التعليمية من المدرسين المبتدئين أن يسجلوا يومياتهم كجزء من برنامج التقويم لمدة عام أو عامين، وحين يصبح هذا نشاطا مستطلبا فإن المناطق التعليمية تتطلب أن يلتقى المشرف والمرشد (المتور) mentor مع المدرس مرة على الأقل خلال السنة ، وأن يطلب من المدرس أن يقرأ من يومياته عناصر معينة . وهذه فرصة للاستماع لما يفكر فيه المدرس وما يشعر به ، ويتاح للمشرف عن طريق المناقشة التى تولدها تعليقات المدرس أن يسلك بطريقة أكثر مساندة وتعزيزا عما هو ممكن فى كثير من الحالات فى البيئات التقييمية . وفى معظم الحالات تتم إقامة هذا النمط من الكتابة حول العناصر أو المداخلات التى تعتبر ردود أفعال للوقائع اليومية فى حياة المدرس الجديد . ولقد أصبحت أنواع أخرى من دفاتر اليوميات شائعة ، والمدرسون يستخدمون هذه فى أنشطة عدة تحقق النمو وترتبط بالمدرسة وتقدم دفاتر اليوميات أطر عمل للتغيير (وهى سجلات) (Deitz 1998) , Journals as Frameworks For Change , in ويقدم ديتز تعريفا ووصفا لأنواع الآتية من المجلات أو الدفاتر .

* مجلة . بحوث الفعل Action Research Journal تقييم أثر البحث غير النظامى informal على تعلم التلميذ .

* مجلة النمو المهني Professional Growth Journal : تركز على التعلم ، والتضافر والتقييم .

* مجلة تنمية هيئة العاملين Staff Development Journal تراقب عملية تنفيذ الخطط التى يستخدمها المدربون Coaches والمتور Mentor

* مجلة بورتفوليو المدرسية : School Portfolio Journal تصف وتحلل وتتأمل البرامج المدرسية المختلفة والمبادرات .

* مجلة مجموعة الدرس والاستذكار Study Group Journal توسع وتعمق فهم النظرية أو الممارسة .

كما اقترحنا فى الفصل الحادى عشر أن نظام تقويم المدرس الملتزم والذى يعمل على تعظيم النمو المهني للمدرسين ينبغى أن يهتم اهتماما جادا باشماله على مدخل يتمحور ويركز على التفكير والتأمل والممارسة الواضحة البنية والمنظمة . وعدد قليل من الممارسات أكثر فاعلية فى هذا عن استخدام المجلات (دفاتر اليوميات) .



بورتفوليو Portfolio

إن بورتفوليو التدريس نشاط يزداد انتشارا فى التقويم والتنمية المهنية .

خصائص البورتفوليو : بورتفوليو التدريس فى أساسه مجموعة من المعلومات عن ممارسة المدرس ويميز ويحددOLF و زميله Wolf , Lichtenstein and Stevenson (1996) الملامح الأساسية لبورتفوليو التدريس على النحو الآتى :

* ينبغى أن يبنى البورتفوليو ويعد على أساس معايير التدريس المهنى السليمة وعلى أساس أهداف الفرد وأهداف المدرسة .

* ينبغى أن يضم البورتفوليو أمثلة حسن انتقاؤها من عمل التلميذ وعمل المدرس توضح الملامح الأساسية لممارسة المدرس .

* ينبغى أن توظف محتويات البورتفوليو بواسطة عناوين وتعليقات مكتوبة تشرح محتويات البورتفوليو ويعلق عليها تعليقات تأملية .

* ينبغى أن يكون البورتفوليو خبرة تدريبية ، يشرف عليها مرشد (متور) من حيث إن البورتفوليو يستخدم كأساس لحوارات ونقاش مهنى مستمر مع الزملاء والشرقيين .

ومع توافر هذه الملامح والخصائص كإطار عمل بغية إعداد بورتفوليو تدريس ولخدمة غرضه ، فإن استخدام هذا النشاط فى نظام المسلك الأول يجعله مشوقا .

تكوينى أو تجميعى؟ Formative Or Summative

إن معظم المناطق التعليمية التى تطلبت إعداد بورتفوليو فى نظام التقويم تنظر إليه باعتباره نشاط تنمية مهنى . ويمكن أن يستخدم كأداة تقويم تجميعى، ولكن لكى نفعل هذا يتطلب عملية أكثر نظامية ووضوحا وتحديدًا more Structured Process ومجموعة معقدة من إستراتيجيات التقييم، ويتطلب مكون التقييم، محكات واضحة ، ومجموعة راسخة مستقرة من قواعد التقويم المدرجة الصادقة الثابتة Scoring Rubric ، وتدريب مكثفا للمقومين لضمان العدالة والموثوقية أو الثبات، ويمكن الوفاء بجميع هذه الاعتبارات ، ولكنها كثيرا ما تكون أبعد من قدرة أو إرادة المنطقة المحلية .



واستخدام البورتفوليو كخبرة تنمية مهنية وخاصة بالنسبة للمدرسين الجدد فى المنطقة التعليمية يبدو أن لها إمكانيات غير عادية. ويذهب بيرك (1996) Burke وديتر Deits (1998) إلى أن للبورتفوليو قدرة على عرض نظرة أصيلة للتدريس والتعلم عبر الزمن ، ولهذا يقدم صورة أكثر اكتمالا وصدقا لكيفية تفكير المدرسين وكيفية تصرفاتهم وإعداد بورتفوليو تدريس يزود المدرسين وخاصة المبتدئين ببنية وعملية لتوثيق ممارستهم وتفكيرهم وتأملهم ، وهذا هو جوهر التعلم المهني .

البرامج المتتوية Mentoring Programs

تطلب كثير من الولايات برامج إرشادية (متتوية) للمناطق التعليمية المحلية أو توفر حوافز معينة للمناطق المحلية لتشجيعها على إنشاء هذه الأنشطة التى تقدم المشورة للمدرسين وحتى لو كانت المناطق التعليمية ليست فى ولايات تتطلب هذا النشاط ، وتشجع عليه ، فإن معظمها ينمى ويطور أنظمة تقويم جديدة تضم مكون الإرشاد فى التصميم الجديد .

والمرشدون (المتتويون) أو من يقدمون النصح والمشورة يتوقع منهم القيام بما يأتى بالنسبة للمدرس الذى يحدد لهم :

* مساعدة المبتدئين على التعلم للوفاء بالمتطلبات الإجرائية للمدرسة .

* يوفر مساندة خلقية وانفعالية ويعمل كمصدر للأفكار الجديدة .

* يوفر فرصا فى حجرات دراسية للآخرين بحيث يستطيع المستجودون أن يلاحظوا مدرسين آخرين ، وأن يبدأوا فى معرفة وفهم النماذج المختلفة للتدريس التى يمكن أن توجد فى المدرسة .

* يقيم ما لديه من معرفة عن المواد الجديدة وإستراتيجيات التخطيط ، وتطوير المنهج التعليمى وطرق التدريس .

* يساعد المدرسين فى إدارة حجرة الدراسة وفى تحقيق النظام وال ضبط .

* يساعد المبتدئين على فهم مضامين تنوع التلاميذ بالنسبة للتدريس والتعلم .

* يدمج المدرسين فى تقييم الذات وتأمل ممارساتهم .



* يوفر مساندة وتغذية مهنية راجعة للمبتدئين وهم يجربون الأفكار الجديدة والإستراتيجيات.

ويصف الشكل (١٣-٨) برنامجا متتوريا واردا فى وثيقة تقويم لمنطقة مدرسية محلية وهو مثال يوضح على نحو جيد المسائل المتضمنة فى تطوير برنامج المتور وللطريق الذى يمكن للمدارس والمناطق أن تضمن به البرنامج فى تصميم نموذج المسلك الأول .

توفير تغذية راجعة تجميعية Providing Summative Feedback

ولقد تركز هذا الفصل على توفير معلومات وتوجيه للجان التقويم بالمنطقة وهى تصمم مسلك تقويم المدرس المبتدئ فى إطار نظام التقويم الكلى . وينبغى أن يتخذ المدرس والمناطق التعليمية قرارات تتعلق بإرساء مجموعة من معايير التدريس الصادقة والطرق التى تستخدم لجمع الأدلة والشواهد لدعم التعلم المهنى ، وبالإضافة إلى ذلك ينبغى أن تحدد أفضل الطرق لتسجيل التغذية الراجعة ولتقديمها للمدرس .

التدريب Training

وكما اقترح فى هذا الفصل وفى الفصول السابقة ينبغى أن يوفر أى نظام تقويم ناجح ويسر التدريب لفهم معايير التدريس وتنفيذها ، وكذلك التدريب على استخدام طرق جمع البيانات ، وأثناء التدريب الذى صمم لتحسين مهارات الملاحظة وتحليل الوثائق والمواد التعليمية التى أعدها المدرس ، واستخدام البورتفوليو والمهارات المستورية ، هناك دائما مكون عن مهارات تعلم التفاعل فى اللقاءات والمؤتمرات ، والطرق السليمة لتوفير تغذية راجعة لفظية ، وعند تطوير برامج تدريب أو اختيارها للمشرفين ولهئة العاملين والمدرسين الداخلىين والمشاركين فى إجراءات التقويم ، ينبغى أن تتأكد المناطق التعليمية من أن هذه الجوانب قد تمت معالجتها .



برنامج المتور (المُرشد) Mentor

توجيهات البرنامج

* رتب للمرشدين والمدرسين الجدد للتقاسم والمشاركة في فرصة أو فترة غذاء للتفاعل غير الرسمي .

٦- تخصيص وقت مناسب لزيارة المستويات الصفية الأخرى وحجرات الدراسة ومدارس أخرى .

٧- إن الدور الحيوى والمتخصص للمرشدين ينبغي تقديره وأن يتاح لهم حد أقصى ٢٥٠ دولارا للتنمية المهنية وبالإضافة إلى ذلك قد يختار أحد البدائل الآتية كراتب :

* تعويض ١٥٠ دولارا عن السنة الدراسية .

* يوم تعويض في الفصل الدراسي (يومان في السنة الدراسية على أن يوافق على هذين اليومين مدير المبنى الذى يوجد فيه المرشد أو المتور) .

خصائص هامة لمرشدى المدرسين

يتوقع أن يتسم المرشد (المتور) بما يأتى :

* يبرهن على الامتياز فى التدريس أو معرفة لمجال دراسى محدد .

* لديه ما بين ثلاث إلى خمس سنوات من الخبرة التدريسية وشارك فى التنمية المهنية لمتابعة الجديد وللحفاظ على مستوى عال من الخبرة والبراعة .

١- مديرو المبنى ينبغي أن يلتزموا بمساندة برنامج المرشد (المتور) .

٢- المشاركة كمرشد لمدرس teacher mentor ينبغي أن تكون اختيارية .

٣- سوف يكون المرشد مهنيا ذا خبرة فى مدارس إيست جراند رابيدز العامة East Grand Rapids Pubic Schools

٤- تخصص جلسة تدريب لمدة نصف يوم للمرشدين ولتلقى المشورة والنصح كل عام وتتم قبيل اليوم الأول فى المدرسة .

: وسوف يتلقى المرشدون تعويضا عن ساعات جلسة التدريب أى مكافأة .

٥- ينبغي أن يوفر للمرشدين (المتورين) الموجودين بالمدرسة وقتا كافيا، وموارد ومصادر ومساندة للقيام بدورهم مثل :

* إعفاء المرشدين والمدرسين الجدد من أعبائهم غير التدريسية .

* تحديد جدول بأوقات الإعداد المشترك مرة أو مرتين فى الأسبوع للمرشدين والمدرسين الجدد لمناقشة مسائل تهم المدرسين الجدد .

مجالات للتدريب تعتبر أساسية للمرشدين الناصحين (المتورين)

- * أن يفهم دور : المرشد والغرض منه وعملية تقديم المشورة والنصح بما فى ذلك المساندة الاجتماعية والانفعالية والتعليمية .
- * أن يضع خطة مكتوبة للمدرس والمرشد مع مساندة إدارية وتوجيهات .
- * أن ينمى مهارات فعالة فى ممارسة التضافر .
- * أن يكتسب معرفة بالمصادر المتوافرة للنمو المهني .

أن يكون مستمعا نشطا ومتفحبا وحساسا ومتجاوبا مع أفكار الآخرين .

* أن يكون مشاركا نشطا فى مهارات الاتصال وبرهن على امتلاكه لمهارات ناجحة فى التعامل مع الناس
People Skills

* أن يكون ممارسا بنفس المؤهلات والمجال التخصصى كالمدرس الجديد الذى يتزامل معه ، وأن يكون موجودا فى نفس البناء كلما أمكن ذلك .

اختيار الأدوات

ومن المجالات التى كثيرا ما تهمل فى برامج التقويم الأدوات التى سوف تستخدم لتوفير سجل للأحكام النهائية أو التجميعية Summative . والتقويم التجميعى لعضو هيئة التدريس له وزن ملحوظ وأهمية ، والمشرفون يعرضون التقويمات النهائية أو التجميعية عادة فى اجتماع أو مؤتمر نهائى Final Conference ، كما يقدم المشرف أو الموجه أوصافا لفظية وتسويغات للأحكام التى قدمها فى وثيقة التقويم ، وقد تكون هذه الوثيقة صيغة من صيغ مقاييس التقدير المتدرجة ، وسرد مكتوب ، أو خليط منهما ، وبالنسبة للمدرس الذى يقوم بتوقف رغبته على تقبل الخبرة والتعلم منها على عدة عوامل قد لا تكون واضحة : الطريقة التى توصل بها المقوم إلى الحكم على أدائه ، الاستمارة أو الصيغة التى تشكل طريقة عرض المقوم للحكم ، والطريقة التى يقدم بها المقوم المبرر لقراره .

واستخدام مقاييس التقدير المتدرجة فى أنظمة تقويم المدرس كانت ومازالت دائما مثيرة للمشكلات وأكثر الصعوبات الشائعة تدور حول تأثيرها بتحيز المقدر ، وتأثير الهالة ، والتساهل ، وكذلك هناك أسئلة خطيرة تتعلق بالصدق ، وهذا لا يعنى أن المناطق المحلية



لا ينبغي أن تستخدمها ولكن يعنى أنه إذا استخدمت أدوات القياس المتدرجة ، ينبغي أن توضع بعناية بحيث تقلل معظم المشكلات الشائعة إلى حدها الأدنى وأكثر الصيغ نفعا وثباتا من مقياس التقدير المتدرجة هي تلك التي تستند إلى أنماط behaviorally anchored rating Scales (BARS).

ويظهر الشكل (١٣-٩) مثل هذا المقياس ، والذي وضع وطور بحيث يستخدم في تقدير الأدلة المستندة إلى المجالات والمكونات الواردة في إطار العمل الذي قدمه دانييلسون (1996) Danielson .

إن العملية المعقدة لتطوير وتصديق الأوصاف التحريرية التي تدعم التقديرات المتدرجة المختلفة تتطلب وقتا أطول وخبرة أعظم عما هو متوافر في المناطق التعليمية المحلية ، وهذه حجة أخرى تحمل على الاستفادة من العمل الذي قام به أناس آخرون وتنظيمات لديها الخبرة والبراعة والموارد .

أهمية السرد Importance Of A Narrative

لكي تكون التغذية الراجعة على الأحكام التجميعية أو النهائية أكثر فعالية ينبغي أن تضم مكونا سرديا ، وصيغة السرد تتيح تقديم تفسيرات الأحكام التي تم التوصل إليها على نحو أكثر اكتمالا واتساقا ، ويوفر الفرصة لمعالجة مركزة بدرجة أكبر على تلك الجوانب الأكثر ملاءمة لكل فرد . والسرد الوقائعي يوفر مدخلا أوضح وأخف للتقويم ، وفي نفس الوقت يوفر فرصة لتمييز المشكلة وصفا وللتوصيات العلاجية .

والاقتباس من العمل الذي تم القيام به في الكتابات النقدية الأدبية (Menx , 1974) يوصى بأن جميع التغذية الراجعة التحريرية تعمل على أساس نموذج بسيط لتحديد القيمة Valuing . ويقرر وينص النموذج على أنه لا ينبغي استخدام عبارة قيمة أو لفظ قيمى مالم يكن مصحوبا بمثال أو نادرة ، أو توضيح أو وصف ، وتصبح هذه هي الحقائق التي تساند التقدير أو القيمة ، وهذا المفهوم يتيح للإداريين أن يستخدموا البيانات الوصفية التي جمعت أثناء الأنشطة المطلوبة داخل النظام كحقائق لتساند الأحكام التي ينبغي أن تصاحب الجزء التجميعي من نظام المسلك الأول . ونحن نعتقد أن استخدام أداة ثبت صدقها من نوع BARS تحتوي على أوصاف تكون أساسا بالنسبة لكل تقدير متدرج ممكن ، مصحوبة بالسرد الوقائعي المطلوب الذي يوفر تعليقات تساند الأحكام المعروضة سوف يقدم أفضل فرصة للتوصل إلى نهاية ناجحة وغلق مناسب للمسلك الأول لعملية التقويم .



عينة من مقاييس التقدير المتدرجة التي تركز على أنماط سلوكية

Sample of a Behaviorally Anchored Rating Scale (BARS)

المجال (١) : التخطيط والإعداد

المكون (أ) : يبرهن ويظهر معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا .

العناصر :

* معرفة المحتوى

* معرفة العلاقات المتطلبية .

* معرفة البيداجوجيا المتعلقة بالمحتوى

مستوى الأداء

| العنصر | غير مرض | أساسي | جيد | متميز |
|--------------------------|--|--|---|--|
| معرفة المحتوى | يرتكب المدرس أخطاء في المحتوى ولا يصحح أخطاء التلاميذ في المحتوى. | يظهر المدرس معرفة أساسية بالمحتوى ولكنه لا يستطيع أن يحدد علاقاتها بأجزاء أخرى من المادة أو المواد الأخرى. | يظهر المدرس معرفة راسخة بالمحتوى ويربط بينها وبين الأجزاء الأخرى من المادة أو المواد الدراسية الأخرى. | يظهر المدرس معرفة مكثفة بالمحتوى ، مع شاهد ودليل على متابعة مثل هذه المعرفة على نحو مستمر. |
| معرفة العلاقات المتطلبية | يظهر المدرس فهما قليلا للمعرفة المتطلبية الهامة لتعلم التلميذ للمحتوى. | يبين المدرس بعض الوعي بالتعلم المطلوب على الرغم من أن هذه المعرفة قد تكون ناقصة وغير دقيقة. | تعكس خطط المدرس وممارسته فهما للعلاقات المتطلبية بين الموضوعات والفاهيم. | يبني المدرس على نحو نشط على معرفة العلاقات المتطلبية حين يقوم بالتعليم أو يسعى للتعرف على أسباب سوء الفهم عند التلميذ. |

تكملة شكل (١٣-٩)

| المتنصر | غير مرض | أساسى | جيد | متميز |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| معرفة البيداجوجيا المرتبطة بالمحتوى . | يظهر المدرس فهما قليلا للمساائل البيداجوجية المتضمنة والمتطلبية لتعلم التلميذ للمحتوى . | يظهر المدرس معرفة بيداجوجية ولكنه لا يستشرف أخطاء التلميذ فى فهم التصورات . | تعكس الممارسات البيداجوجية البحوث المعاصرة عن أفضل الممارسات البيداجوجية فى التخصص ولكن بدون استشراف لأخطاء التلميذ فى التصورات . | يظهر المدرس بحشا مستمرا عن أفضل ممارسة ويستشرف المفاهيم الخاطئة عند التلميذ . |



الفصل الرابع عشر:

المسلك الثانى : النمو المهنى

تستطيع بعد دراستك لهذا الفصل أن:

- تحدد غرض المسلك الثانى . وهل هو مسلك اختيارى للمدرس ؟ وهل يندمج فيه دوريا أم على نحو مستمر ؟ وما مستوى اندماج الموجه فى هذه العملية ؟
- تحدد الإجراءات والعمليات التى تشكل مسلك النمو المهنى من حيث .
 - المكون التجميعى .
 - التقديرات المستمرة غير النظامية .
 - العملية التكوينية .
 - مقلّمات تطوير الأهداف والخطط .
- تلخص خطة النمو المهنى من حيث الصيغة . والهدف . والخط الزمنى والإستراتيجيات المستخدمة . ومؤشرات التقدم ، والموارد المطلوبة .
- تكتب مذكرات مختصرة عما يأتى وأهميته فى التنمية المهنية .
 - بحوث الفعل .
 - تطوير المنهج التعليمى .
 - تنفيذ إستراتيجيات تعليمية .
 - تدريب الأترب .
 - ما قبل اجتماع التداول وما بعده .
 - إعداد وتطوير البورتفوليو .
- تلخص المقترحات الهامة التى تقدم للموجهين والمدرسين فى تحديد الأهداف والتخطيط .
- تكتب عناصر خطة مراجعة النمو المهنى للمدرس وتقييمه .



النمو المهني هو العملية التي يحقق بها المدرسون الأكفاء كفاءة مهنية أعلى ويوسعون بها فهمهم للذات ، والدور والسياق والحياة المهنية Career (١٩٩٥) (Duke & Stiggins).

ما هي المؤثرات التي تدفع المدرس ليتحرك نحو مزيد من النمو المهني؟ لقد توصلنا إلى أن المسألة لا ترجع إلى دافعية المدرس ووعيه وخياله فحسب ، وإنما ترجع أيضا إلى سياسات المدارس وممارستها تلك التي يعمل فيها المدرس . ولقد لاحظ شون (Schon 1983 P : 338) في مناقشته للظروف والأحوال التنظيمية أو المنظمية التي تنمي الممارسة المتأملّة المفكرة، أهمية الإجراءات المرنة والاستجابات التمايزة المتفاضلة الفارقة والمسئولية غير المركزية عن الحكم والفعل « . وهذه الشروط أو الظروف تمثل قلب تصميم المسلك الثاني - النمو المهني .

ومعظم المدرسين ليسوا تحت المراقبة ولا هم هامشيون . وترتبط على ذلك، فإن مسلك النمو المهني يصبح تنمية مهيمنة في نظام التقويم ، وهذا المسلك يمكنه أن يكون معيار أغلبية المدرسين والمُشرفين عليهم (٩٠٪ أو أكثر في كثير من المناطق التعليمية) ولهم الخصائص الآتية:

* هم الأكثر خبرة (متوسط عمر المدرسين المثبتين في كثير من الولايات والمناطق التعليمية في أواسط الأربعينيات ، ولديهم ١٥ سنة من الخبرة أو أكثر).

* هم الأكثر ثقة في أنفسهم (يقول الواحد منهم : لدى طرق للقيام بالأشياء التي تعمل عملها بالنسبة لي) .

* هم الأعلى صوتا والأوضح رأيا وتأثيرا (هذه المجموعة تضم قيادة الاتحاد أو النقابة ، والمجموعة أو الجماعة التي تتصدى لغالبية القيادة غير النظامية).

وعلاوة على ذلك تنأى التصميمات الجديدة لهذا المسلك عن عمليات التقويم التقليدية ، أكثر مما نجد في المسلك الأول والثالث، وترتبط على ذلك فإن لجان التقويم

المحلية ينبغي أن تلتفت على وجه الخصوص لتصميم هذا البرنامج ، ولحسن الحظ ، فإن عدة أنظمة جديدة قد استخدمت فترة كافية من الوقت بحيث تقدم توجيهات للمناطق التعليمية الأخرى تستطيع استخدامها ، ولقد عرضنا بعض التوجيهات العامة فى الفصول السابقة ، ولقد ساعدت الدروس والخبرات المستقاة من هذه الأنظمة الرائدة تشكيل الأفكار والمقترحات المعروضة فى هذا الفصل .

توضيح غرض المسلك الثانى

يتضمن المسلك الثانى تقبلا للصيغ البديلة من التقييم والالتزام بتغيير نظام التقييم ، والمسألة الحقيقية بالنسبة للجنة التقييم المحلية هى كيف تحدد العلاقة بين التقييم التكوينى والتقييم التجميعى أو النهائى ومقدار الوقت والطاقة والمصادر أو الموارد التى تتاح لكل منهما . ونحن نعتقد أن المدارس تستطيع أن تنمى وتكفل كلا من ضمان الجودة والتعلم المهنى فى نفس نظام التقييم - وأن المسلك الثانى هو موضع تحقيق ذلك . ويمكن صياغة المسلك الثانى على النحو الآتى .

الغرض من مسلك النمو المهنى والارتقاء توفير بيئة واضحة البنية مساندة تضافرية لتحسين وتنمية التعلم المهنى والذى سيؤدى إلى تقديم رسالة المنطقة التعليمية وتحسين تعلم التلميذ . وهذا المسلك سوف يوفر دورة مستمرة من التقييم لضمان أن جميع هيئة التدريس المثبتين سوف يستمرون فى الوفاء بمعايير المنطقة التعليمية للتدريس الفعال .

من الذى يندمج فى هذه العملية ومتى يكون هذا الاندماج ؟

واضح أن هذا المسلك صمم خاصة لجميع المدرسين المثبتين . وينبغى أن تتخذ المنطقة التعليمية قرارات عما إذا كان المسلك اختياريا. optional ، وما مقدار الاندماج والانغماس المتوقع من قبل المشرف أو الموجه supervisor (لاحظ أننا نستخدم كلمة موجه بقصد الدقة فى الاستخدام ، وبعض المدارس والمناطق التعليمية الأخرى قد تستخدم صيغا أخرى للإشراف والتوجيه مثل فرق مراجعة الأثراب . peer review Teams كما بينا من قبل) .



هل يكون المسلك الثانى اختياريا ؟

ينبغى أن تقرر المناطق التعليمية ما إذا كان الاندماج فى نظام التنمية المهنية تطوعيا أم مطلبا ؟ بعض المناطق التعليمية تقرر ليس على كل المدرسين أن يشاركوا فى هذا ، وقد يختار المدرسون القدامى أن يقوموا بالنشاط التجميعى summative activity وفقا للجدول المحدد (كل سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات) وأن يتركوا أنشطة السنوات الأخرى . وهذه المسألة دائما ما تثار من قبل ممثلى نقابة المعلمين أو اتحادهم فى لجنة التقويم ، وكثيرا ما يعبر عن اهتمامات تتعلق بمقدار الوقت الذى تستغرقه الأنشطة التكوينية ، ونقص الثقة فى قدرة الإدارة على أن تتناول بفاعلية العمليات التكوينية ، أو المسائل الأخرى التى تتعلق بالتعامل مع المدرسين القدامى الذين يجدون طريقهم إلى لجنة التقويم . وكل سياق مختلف وعلى كل منطقة تعليمية أن تقرر بالنسبة لهذه المسألة اعتمادا على الظروف المحلية والتواريخ الماضية .

وتتوافر فوائد جيدة تساند فكرة أن النمو المهنى يتحسن حين يساعد الآخرون المدرس على زيادة وعيه بالممارسة اليومية (Hawley & Valli 1999) وبدون إجراءات واضحة البنية ومحددة ، تساند الإسهامات الآتية من الخارج وتتطلبها ، تكون قدرة المدرسين على النمو محدودة بمنظوراتهم الفردية ، وينبغى أن تلتزم المدارس والمناطق التعليمية بالتنمية المهنية والتعلم المهنى كجزء متطلب فى تقويم المدرس وليس كنشاط منفصل مثل تنمية أعضاء هيئة التدريس أو التدريب أثناء الخدمة : وتساند البحوث التى أجريت على التنمية المهنية بما فى ذلك الدراسات التى تناولت التغذية الراجعة من المدرسين التدمجين فى النظم الجديدة على نحو كاسح أن يندمج ويشارك جميع أعضاء هيئة التدريس فى نظام التقويم معا see Hawley & Valli .

هل الاندماج مستمر أم دورى ؟

إن النظامين اللذين اختيرا كعينة والمدرسين فى الملاحق يأخذان بالاندماج المستمر فى المسلك الثانى ، ومتى ما نفذت المنطقة التعليمية على نحو تام النظام الجديد فلن تنجح فترة عدم مشاركة للمدرسين ، وقد يكون هناك قدر من التقييم النهائى النظامى فى تركيبة النظام (كل ثالث أو رابع سنة على سبيل المثال) ولكن الاندماج فى المكونات التكوينية والتجميعية مستمر .

ويختلف مدخل النظامين فى تناول التقييم التجميعى، فمنطقة أديسون التعليمية تنظر إلى التقويم التجميعى كعملية مستمرة تخلقها التفاعلات اليومية بين المدرسين والإداريين . ولا يوجد نشاط تقييم تجميعى نظامى (رسمى) فى هذا النظام خارج المسلك الأول والمسلك الثالث. وحين يبلغ المدرسون أو يصلون إلى صيغة فى خطة غموهم المهنى فى المسلك الثانى ، يضعون مع المشرفين عليهم خطة جديدة ويحددون خريطه أو خطة زمنية لها .

وفى نظام نيوبورت نيوز New Port News يخضع المدرسون المثبتون فى المسلك الثانى لتقييم تجميعى مرة كل أربع سنوات، ويضم التقييم التجميعى الملاحظة التقليدية مع التركيز على معايير التدريس ، ومراجعة لپورتفوليو المدرس والذى يستخدم لتوثيق عملية التقويم التكوينى خلال سنوات ثلاث اندماج فيها المدرس، وفى نهاية سنة التقويم التجميعى تبدأ العملية مرة أخرى من جديد، وبغض النظر عن التصميم الذى تستخدمه المنطقة المحلية ينبغى أن يضمن اندماج المدرسين المثبتين على نحو مستمر فى المسلك الثانى.

ما مستوى اندماج المشرف أو الموجه فى العملية؟

بالنسبة للتقويم التجميعى هناك إجابة سهلة عن السؤال؛ فالناظر أو من ينوب عنه له الحق وعليه مسئولية تقييم المدرسين الذين يوجدون فى المبنى الذى يديره تقييما تجميعيا ؛ ولذلك فما لم تمارس وتستخدم المنطقة التعليمية صيغة من صيغ مراجعة الأتراب أو فحصهم، أو تقويم الأتراب للمدرس تقويما تجميعيا ، فإن المشرف أو الموجه يكون دائما مشاركا أو مندمجا .

ودور المشرف أو الموجه فى أنشطة التنمية المهنية فى المسلك الثانى كثيرا ما يكون أقل وضوحا . وكثيرا ما تقترح لغة التنمية المهنية والتعليم المهنى أن يحدد المدرسون وينفذوا ويكملوا خططهم فى النمو المهنى . وينبغى أن تقرر المناطق التعليمية أين موضع الموجه فى هذه العملية. وفى معظم الحالات تحدد المناطق التعليمية دورا له مغزاه بالنسبة للإداريين فى العمليات التكوينية، ويجعلون هذا الدور جزءا من بنية النظام ، وتضم العمليات المطلوبة اندماج الموجه فى التحديد النهائى لمحور أو بؤرة خطة المدرس ومكوناتها .



وفى نظام أديسون ونظام نيو بورت نيوز (انظر الملاحق) يبادر المدرس أو فريق المدرسين فى تحديد محور جهودهم فى البرنامج التكوينى . وهذا التحديد والتميز يمكن أن ينتج عن تقييمات الذات ، وفى ضوء أهداف المدرسة أو أهداف المنطقة التعليمية، وما يهتم به تعلم التلميذ، أو من الدافعية الشخصية لاكتساب مهارات جديدة أو معرفة جديدة . ثم يقابل المدرس أو المدرسون المشرف أو الموجه فى لقاء أو مؤتمر لمراجعة الخطة وتعديلها .

ويمكن فى هذا اللقاء أو المؤتمر أن يطمئن المدرس أو مجموعة المدرسين المشرف أن الخطط تتسق مع أبعاد ومعالم خطط المنطقة التعليمية فى التنمية المهنية . وعلى سبيل المثال فيما يأتى بعض المتطلبات لكثير من هذه الخطط وأمثالها .

* إنها تتجاوب مع مبادرات المبنى المدرسى أو المنطقة التعليمية .

* إنها تتناول تعلم التلميذ .

* تركز على التدريس والتعلم .

* تضم خططاً لتحديد وتمييز النواتج .

* تتضمن عملاً تضافرياً .

* معقولة من حيث المصادر المتاحة والزمن المتوافر .

ودور الموجه أن يطرح أسئلة جيدة، ويشجع على حبكة مجال الخطة ويوسعها حسب الحاجة، ويتقاسم الأفكار عن الطرق التى تيسر تنفيذ الخطة ، ويحدد ويميز المصادر والموارد التى قد تكون متوافرة لمساندة الخطة، والفكرة هى مساندة الخطة وتحسينها وليس نبذها .

ويأخذ معظم المدرسين هذه المهمة مأخذ الجد وسوف يضعون ويطورون خططاً عالية الجودة . إن ما يحتاجونه فى معظم الأحوال مشرفاً أو موجهاً ذا خبرة وجيد التدريب يستطيع أن يساعد على بلورة خططهم ومساندتهم . ولا ينبغي أن يطلب من الموجهين أن يلعبوا دور المقيمين النهائيين ، ولا يكون لهم دور فى الخبرات التكوينية ؛ لأن هذا لو حدث سوف يوسع الفجوة بين الموجهين وأعضاء هيئة التدريس . ومجتمع التعلم المهنى ينبغي أن يتضمن كل من فى المدرسة .



تصميم النظام

تمى تحدد الغرض من المسلك الثانى وتم اتخاذ قرارات عن مستويات الاندماج يمكن تحديد الإجراءات والعمليات التى تشكل النظام .

المكون التجميعى

يمكن أن تستند القرارات التى تتصل بطبيعة المكون التجميعى ومداه فى المسلك الثانى إلى تشريعات الولاية التى تتطلب صيغة معينة من الحدث التقويمى الواضح البنية والمحدد ، وسوف تحتاج المناطق التعليمية أن تقرر هل تساند تشريعات الولاية رؤيتها لما ينبغى أن يحققه المسلك الثانى ، وإذا كانت متطلبات الولاية تكف وتعطل هذه الرؤية، ينبغى أن تنظر المنطقة التعليمية فى طلب التخلى عنها . وقد أصبح هذا عملاً أكثر انتشاراً مع تزايد رغبة الولاية وميلها إلى مساندة مطالب التخلى والتنازل ، وإذا كانت للولاية سياسة مرنة فى إجراءات التقويم المحلى فإن المنطقة تستطيع أن تتقدم وتمضى لتحديد صيغة الخبرات التجميعية التى تلائم- على نحو مريح- الغرض المرغوب فيه للمسلك الثانى ، وثمة عدة بدائل يمكن الاختيار من بينها .

التقييمات النهائية الدورية،

ونظام نيو بورت نيوز New Port News (انظر الملحق ب) يقدم مثالا ممتازا للخبرة التقييمية التجميعية الدورية ، فالمدرس المثبت يقوم تقويماً تجميعياً كل رابع سنة . وفى نيو بورت نيوز . تكون عملية التقويم التجميعى هى نفس العملية التى تتبع مع المدرسين المؤقتين الذين يتعرضون للتقويم فى المسلك الأول وتضم ما يأتى :

- * لقاء فى بداية سنة التقويم لمراجعة المعايير والإجراءات أو العمليات.
- * تقييم المدرس تقييماً ذاتياً لتمييز وتحديد الجوانب التى قد يحتاج المدرس لأن يركز انتباهه عليها .

* ملاحظتان رسميتان أو نظاميتان .

* تقديم بورتفوليو يضم أو يحتوى على توثيق لأداء المدرس .

* اجتماع نهائى أو مؤتمر لمناقشة التقويم وللوفاء بمتطلبات المنطقة التعليمية من حيث التوثيق المقدم فى اختياره (أى أن يتم ملء أو تكملة الصيغ أو الاستمارات الصحيحة ، وأن تتضمن توقيع الإدارى ، وتوقيع المدرس ، ووضع التقويم الذى تم عمله فى ملف أو إضابة المدرس بالمنطقة التعليمية) .



وحكم الإدارى بأن الاداء يحقق مستويات أو معايير المنطقة التعليمية فى التدريس هو نقطة الانطلاق لاستمرار المدرس فى الاندماج فى العملية التكوينية خلال السنوات الثلاث التالية ، وحكم الإدارى بأن المعايير لم تتحقق بدرجة مرضية يمكن أن يؤدى إلى وضع المدرس فى المسلك الثالث . وهو مسلك برنامج المساعدة . وهذه المجموعة من الأنشطة تمثل ما تعمله معظم المناطق التعليمية فى التقويمات النهائية أو التجميعية الدورية .

والقرارات التى تتصل بكيفية توصيل الموجهين لأحكام نهائية وتوثيقها تشبه تلك التى تخص المدرسين تحت المراقبة Probationary Teachers (انظر الفصل ١٣) وعلى سبيل المثال ينبغى أن يقوم الموجهون بعملية الملاحظة الخاصة بالمسلك الأول :

أى بعقد اجتماع أو لقاء قبلى ، وبملاحظة رسمية أو نظامية ، وباجتماع أو مؤتمر بعدى . وفى هذه العملية تكون استمارات أو صيغ معينة مفيدة : استمارة التخطيط السابق للقاء أو المؤتمر ، ودليل الملاحظة الذى يستخدم أثناء زيارة حجرة الدراسة أو استمارة التأمل والتفكير المتعلقة بالمؤتمر أو الاجتماع البعدى . وهذه هى أفضل طرق لضمان أن تحيى الملاحظة ثابتة ، صادقة ، ومفيدة بقدر الإمكان . ويتحدد عدد الملاحظات فى ضوء قيود الوقت والموارد وهيئة العاملين . وفى معظم المناطق التعليمية ، لا تزيد عدد الملاحظات للمدرسين المثبتين عن مرة أو مرتين فى السنة التجميعية the summative year .

ويمكن أن تكون ميكنتزمات التغذية الراجعة التجميعية واحدة للمسلك الثانى كما كانت بالنسبة للمسلك الأول . ويستخدم نفس المقياس المرتكز إلى السلوك الذى قدمه دانييلسون فى كتابه Enhancing professional practice :A Fremework for teaching أو أى تعديل محلى كمصدر للتغذية الراجعة على أداء المدرس فى وفائه بالمعايير . وإذا قررت منطقة تعليمية أن البورتفوليو سيكون مفيدا ومساعد فى العملية التجميعية عندئذ يمكن أن يكون البورتفوليو تجميعا للعمل وللقيمات التى تم القيام بها خلال العملية التكوينية لمدة ثلاث سنوات ، أو أنه يمكن أن يتناول ويوضح الشاهد على الجهد فحسب والنواتج التى نمت و طورت على وجه الخصوص للسنة التجميعية summative year ، وفى كلتا الحالتين يمكن أن يكون البورتفوليو مع الأحكام التى صدرت كنتيجة للملاحظات مصدرا للبيانات المستخدمة لتوليد التقديرات المتدرجة .

وكما سبق أن وصينا فى الفصل السابق ، ينبغى أن يصاحب سرد تحريرى للتقديرات المتدرجة . وبعض المناطق التعليمية تقرر أن السرد الوصفى وحده تغذية راجعة كافية بالنسبة لأداء المدرس المثبت فى الوظيفة . ويمكن أن يكون هذا أيضا قرارا محليا يستند إلى الإدراكات التى لدى اللجنة عن المزايا النسبية والسرد الوصفى للوقائع narratives أو الجمع بينهما .

التقديرات المستمرة غير النظامية . Continuous Informal Appraisals .

وقرار منطقة أديسون Addison التعليمية عن كيف تعالج المكون التجميعى داخل المسلك الثانى يقدم لنا بديلا آخر تستخدمه عدة مناطق تعليمية أخرى ، وتوجد فقرة فى وصف المسلك الثانى تبين أن جميع المدرسين مسئولين على نحو مستمر عن الوفاء بالمعايير (ملحق أ) وفى نظر أديسون ، التقييم التجميعى ليس نشاطا يحدث وفقا لدورة ، ولكنه عملية مستمرة متطورة ، وبالنسبة لهذه المنطقة يعتبر التفاعل بين القائمين على الإدارة والمدرسين والتلاميذ والآباء وهىة العاملين المساندة ، والمجتمع المحلى مصدرا خصبا للتغذية الراجعة التى تساعد على تشكيل وتكوين الأحكام المهنية التى تميز التقويمات التجميعية . إن هذه الصيغة من صيغ الحكم المهني قد تضم زيارات قصيرة غير رسمية لحجرة الدراسة أو مروراً فيها ، ولكنها لا تتضمن ملاحظات رسمية لحجرة الدراسة للمدرسين المثبتين .

وفى المناطق التعليمية التى تختار هذه الصيغة لنظام تقويمها يتبع جميع المدرسين المثبتين (كيا) المسلك الثانى . ويظلون منغمسين كلية فى هذا المسلك ما لم يبدأ الموجه فى الاهتمام والقلق عن أداء المدرس . وعند هذه النقطة يتصل الموجه بالمدرس ويشرح له اهتمامه ويحدد مع المدرس كيف يتعاملان مع هذه المسائل أو الهموم . ويمكن أن يتضمن هذا ويتطلب ملاحظات لحجرة الدراسة وفقا لجدول ، ويتم ذلك فحسب إذا كانت الملاحظة ثلاث منط الجانب الملقى المثار . والانتقال بين المسلك الثانى والثالث كثيرا ما يسمى مرحلة الوعى . (انظر الفصل التالى للاطلاع على وصف برنامج المساعدة فى المسلك الثالث) . وإذا كان المدرس يعالج على نحو إيجابى ويوضح هذا الجانب الملقى ، فإن الاندماج فى المسلك الثانى يستمر على نحو عادى . وإذا كانت المشكلة حقيقية ولا يمكن حلها خلال التفاعلات المبدئية بين المدرس والموجه ، فإن نفس الفعل يحدث كما فى حاله النموذج التجميعى الدورى : ينقل الموجه أو فريق الأترب المراجع المدرس إلى برنامج المساعدة . وهذا البديل يحرر الإدارى من القيام بملاحظات نظامية رسمية للمدرسين المثبتين ، وفى المناطق التعليمية التى تعمل هذا ، يشعر القائمون على الإدارة أن لديهم وقتا أطول للعمل مع المدرسين المبتدئين ، وللمساعدة المدرسين المثبتين الذين يخبرون صعوبات ، للاستمرار فى قدر من الاندماج فى أنشطة النمو المهني . والجانب

الأخر من هذا البديل أن يبتعد عن الآراء التي يشجع التمسك بها عن الحاجة لاندماج إدارى مباشر وواضح البنية فى التقويم التجميعى أو النهائى وعن قيمته . وهو يخالف أيضا أو يضاد الاعتقاد فى أهمية دور التغذية الراجعة التجميعية المعتادة فى مساعدة المدرسين على أن يصبحوا أكثر تدبرا وأعمق تفكيراً وتقويماً ذاتياً لعملهم، وفى إطار معلومات سياقها المحلى ، تحتاج لجنة المنطقة أن تقرر أى البدائل أو التعديلات يلائم على أفضل نحو غرضها المحدد والمميز وقدرتها .

العملية التكوينية. Formative process

ويتاح للمناطق التعليمية عدة بدائل للاستخدام فى تصميم أنشطة التقويم التكوينية. وكما هو المعتاد ، سوف تشكل هذه القرارات فى ضوء الزمن المتاح والمصادر أو الموارد ومستويات الالتزام الموجودة. وينبغى أن تحجب المنطقة على عدة أسئلة حين تقرر اللجان ما سيشتمل عليه نظام التقويم .

هل التقييم جزء من العملية التكوينية؟

التقييم التكوينى ، هو بعد كل شئ تقييم . وما يقبل فى حالات كثيرة على أنه تقييمات تكوينية هو فحوص سطحية متعجلة لعمل تم دون الإفادة من أحكام مستنيرة أو تغذية راجعة ، وتأمل وتفكير واضح البنية منظم . والأحكام التى تصدر وتنقسم فى العملية التكوينية ليسف أنشطة تتسم بالمخاطرة العالية، كما تكون عليه فى التقييم التجميعى، ولكن الأحكام التكوينية تلعب دوراً ضرورياً فى التعلم وفى عملية النمو التى تتحدد وتعرف العمل التكوينى . وجميع أطر العمل الفعالة لتصميم التنمية المهنية سوف تتضمن وتتطلب بعض النواتج الملحوظة وأكثر الأنظمة نجاحاً تضم ميكانيزمات لضمان أن تستخدم المدارس غطا من أنماط التقييم التكوينى كجزء من التحليل المطلوب وتأمل النواتج .

أينبغى أن تكون النتائج قائمة على منتج له أثر ممتد؟

Should Outcomes Be Product Based With An extended Impact

إن معظم المدارس والمناطق التى تستخدم الجزء التكوينى فى المسلك الثانى تشجع أو تتطلب بعض النواتج النهائية أو المنتجات، وهذه المنتجات تمثل نهاية أو غلقاً أو خاتمة لمجموعة من الأفعال والأنشطة الموقوتة التى تنفذ لتحديد هدف أو خطة، أو لبيان وإظهار التقدم نحوها وهى خطة أو هدف سابق التحديد. ويمكن أن تكون المنتجات ظاهرة جلية مثل بورتفوليو تم إكماله ، وعرض بيان حى أو سجل لمهارات جديدة تم اكتسابها أو النتائج التحريرية لمشروع بحث من بحوث الفعل ، أو القيام



بمسلسلة من ورش العمل لأعضاء هيئة تدريس آخرين أو تكملة مجموعة من الدروس أو الوحدات المتكاملة، وقد تكون النتائج منتجات Products أقل وضوحا مثل إكمال مقرر دراسى بالكلية ، أو حضور ورشتين تدريبيتين أو زيارة مدارس أخرى لتلاحظ ما تعمل . وثمة تحذير هو حين تتيج المدارس والمناطق التعليمية أو تسمح باستخدام هذه المنتجات الأقل وضوحا قد يكون من الأمور الأصعب تحديدها المفيد أو قيمة ما حدث . وتحتاج المناطق التعليمية أن تقرر ما إذا كان النظام سوف يصير على أن الأهداف والخطط ينبغي أن تؤدي إلى منتج واضح يسمح بالقيام بتقييم مفيد نافع ومستدير (تكويني أو تجميعي) ويفسح المجال للتغذية الراجعة المنتجة ، وللتأمل الذاتي، وتكتب بعض المناطق فى توصيفاتها الإجراءات المطلوبة لكى يكون للمنتجات والنتائج التى تسعى لتحقيقها أثر ممتد متسق . وهذا معناه أن للمنتج قيمة تتعدى تلك التى يكتسبها الفرد أو الفريق الذى أنتجه . ومن أمثلة ذلك ، ورش العمل التى تعقد لمدرسين آخرين استنادا إلى ما تعلمه الفرد أو الفريق ، والدروس والوحدات المصممة التى يمكن استخدامها لمراجعة وفحص سياسات المدرسة أو ممارستها . وقد لا تحتاج هذه الفكرة أن تكتب باعتبارها مكونا ضروريا فى تكوين هدف أو خطة ، ولكن المنطقة التعليمية قد تريد تقديم وتعريف أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة والعاملين بفكرة النواتج ذات التأثير العريض الواسع Broad -Impact Products للتقويم التكويني .

أينبغى أن يكون هناك مَعْلَمَات فى تطوير للأهداف أو الخطط؟

ينبغى أن تناقش لجنة التقويم المحلية مدى الخطط المقبولة، ولقد اقترحنا من قبل أن يراجع الموجه ويفحص ويقوم الخطط والأهداف التى وضعها فرد وطورها أو وضعها فريق ليضمن أن الخطط تندرج فى إطار المعلومات المحددة، وتضع معظم المناطق مجموعة من التوجيهات لقبول الخطط مثل ما يأتى:

* ينبغى أن ترتبط جميع الخطط والأهداف بمعايير التدريس standards for teaching .

* ينبغى أن تساند الخطط مبادرات المنطقة والمدرسة أو القسم .

* ينبغى أن تتضمن جميع الأهداف والخطط الأثر الممكن للعمل على تعلم التلميذ، ويمكن أن تضم معلومات أخرى متطلبات وأشياء مثل الخطوط الزمنية لإتمام العمل (عادة ما تكون البدائل : لمدة سنة ، أو سنتين أو ثلاث) متطلبات تقتضى استخدام أنشطة معينة فحسب (تدريب الأتراب ، بحوث الفعل ، أو وضع وتطوير

البورتفوليو)، ومتطلبات بأن تضم الخطط تحديد وتمييز فرق مساندة ، أو جماعة استذكار ودرس، ومتطلبات بأن تؤدي الخطط إلى إعداد بورتفوليو نمو مهني، وفي معظم الحالات ، سوف توضح المدارس والمناطق التعليمية هذه العلامات بناء على التوجيهات المدرجة في المسلك الثاني في الجزء الخاص بوثيقة التقييم أو داخل الصيغ والاستبانات المطلوب استخدامها ، ويظهر الشكل (١٤-١) كيف قام نظام مدرسي بعرض معلماته في سلسلة من الأسئلة التي صممت لتوجيه المدرسين لوضع وبناء خطة نمو مهني .

ما الأنشطة التي سوف تتطلبها المنطقة أو تسمح بها في مسلك النمو المهني ؟

والتصورات الجديدة للنمو المهني الفعال تقدم عدة أنشطة أسفرت عنها البحوث وأظهرت أنها تساند النمو والسلوك المتأمل عند المدرسين (Hawley & Valli, 1999) . وينبغي أن تقرر المنطقة التعليمية عما إذا كان هناك حدود للبدائل التي يمكن لعضو هيئة التدريس أن يختار من بينها كفرد أو فريق من الأعضاء يصممون خطة نموهم المهني . وهذه التوجيهات المعروضة في الشكل (١٤-١) تقدم الكثير من البدائل يمكن الاختيار من بينها (انظر الطرق والإستراتيجيات) وبين الشكل (١٤-٢) الصيغة أو الاستبانة التي تستخدم في تنمية وتطوير وصف الخطة في المؤتمر أو المداولة المبدئية . وهو ينمط وثيقة التقرير المباشر والتي توضح وتطور على يد المناطق التعليمية المحلية لوصف الخطة الأصلية .

ولقد قررت مناطق أخرى أن تحدد الإستراتيجيات والطرق التي يمكن أن يستخدمها المدرسون في وضع الخطة ، ويؤدي تجديد إطار العمل إلى تركيز نشاط عضو هيئة التدريس على طرق متقاه تشعر المنطقة أو اللجنة أنها سوف تكون أكثر الطرق فائدة في تحسين نواتج التعلم المهني المرغوب فيها في البحث ، والنمو والتأمل . ويظهر الشكل (١٤-٣) بدائل التوثيق في مسلك النمو المهني كما وضعت المنطقة التعليمية في «مين» وهي تحدد على وجه التخصيص البدائل في مشروع بحث فعل ، وخبرة تدريب أتراب ، أو وضع وتطوير بورتفوليو للنمو المهني . ولقد كان الشعور أنه بتحديد البدائل سوف يكون الوقت متاحا والموارد متاحة أيضا لتوفير تدريب مستمر متطور في هذه الأنشطة الثلاثة ، أن التدريب المحدد المكثف في مجموعة من ممارسات التنمية المهنية المعترف بها سوف تحسن جودة الخطط والنواتج المرغوب فيها وأثرها واتساقها . وهذه فكرة مثيرة للاهتمام ينبغي على لجان التقييم المحلية أن تناقشها وتعلن النظر فيها . وفيما يلي عرض لأكثر أنشطة النمو المهني شيوعا في المسلك الثاني .

شكل (١٤-١)

خطة النمو المهني، إرشادات وتوجيهات للنمو

Bartholomew Consolidated School Corporation

يمكن وضع خطة النمو المهني لعضو هيئة تدريس واحد أو لمجموعة أو فريق من الأعضاء والذين يختارون أن يضعوا متضافرين خطة . وقد تكون الخطة لمدة ١ ، ٢ ، ٣ سنوات ، وإذا كانت الخطة لسنتين أو ثلاث فسوف يتم إعداد ملخص للتقدير السنوي Annual Summary Appraisal . وعند نهاية الخطة سوف يتم ملء أو كتابة ملخص للتقدير النهائي Final Summary Appraisal ، ويمكن أن تتم مراجعة الخطة سنويا .

| عنصر النمو المهني في الخطة | مقترح |
|--|--|
| * ما الصيغة Format التي سوف تستخدم ؟ يمكن أن تضم الصيغة : | العمل مع القائمين على الإدارة والأثراب وعلى نحو مستقل ، وعلى نحو متعدد التخصصات ، وفي فرق المستوى الصفى ، وفرق القسم أو توليفة من هذه الطرق والمداخل . |
| * ما هدف خطة نموك المهني ؟ الأهداف يمكن أن تشمل على : | أهداف الفرد ، الفريق ، البناء المدرسى ، المنطقة التعليمية والتي تؤدي إلى التحسن المستمر لتعلم التلميذ . |
| * ما الخط الزمني Time line لخطتك ؟ يمكن أن يتضمن الخط الزمني : | خطة لمدة سنة ، سنتين ، ٣ سنوات ، وتتضمن تاريخا متوقعا للبدء في الخطة . |
| * ما الطرق / الإستراتيجيات التي سوف تستخدم ؟ يمكن أن تشمل الطرق والإستراتيجيات على : | بحوث الفعل ، التدريب ، التسجيل بالفيديو ، تقييم الذات ، إشراف كينيكي ، إرشاد متتوري Mentoring ، مقررات دراسية بالكلية ، محاكاة ، ورش عمل ، أيام زيارة ، مؤتمرات ومداولات ، ملاحظات صفية ، أكاديميات المدرس . |
| * ما مؤشرات التقدم Indicators ؟ يمكن أن تضم مؤشرات التقدم : | بورتفوليات عمل التلميذ ، شرائط فيديو للفصول ، ملاحظة أثراب ، ملاحظة الناظر ، استجابات الآباء ، استجابات التلاميذ ، قياسات إحصائية ، تقييم أداء ، عناصر من يوميات تأملية ، تحليل دراسات حالة ، بورتفوليات مهنية ، مؤشرات هادية benchmarks . |
| * ما الموارد / المساندة المطلوبة ؟ يمكن أن تتضمن الموارد المساندة ؟ | مواد حجرة الدراسة ، مواد التلميذ ، دفاتر يوميات ، ورش عمل ، موارد ، كتب ، وقت الزملاء ، تكنولوجيا مناسبة . إرشاد مونتوري مساندة من الزملاء ، وقت حر ، مساندة إدارية . |

شكل ١٤-٢

وصف خطة التنمية المهنية

Bartholomew Consolidated School Corporation

عضو هيئة التدريس المشاركون

البناء المدرسى المادة مدة الخطة ١ ، ٢ ، ٣ سنوات

الصيغة :

الهدف :

صف كيف سيؤدى هذا إلى تحسين تعلم التلميذ

السنة الأولى

١- الطرق / الإستراتيجيات

٢- مؤشرات التقدم

٣- المصادر والموارد ، المساندة المطلوبة .

توقيع عضو / أعضاء هيئة التدريس توقيع المدير

نقطة البداية (تاريخ) فى الخطة تاريخ اليوم

تضاف صفحات حسب الحاجة : يمكن استخدام الكمبيوتر لكتابة الخطة بدلا من استخدام هذه الصيغة .

• **بحوث الفعل Action Research** يتم القيام ببحوث الفعل على يد أفراد أو جماعات من المدرسين الذين يحددون مشكلة ويتوصلون إلى حل يمكن تطبيقه، وبعد أن تحدد الجماعة أو المجموعة وتميز المشكلة التي تقصد إلى معالجتها، تطور خطة عمل وتضع جدولاً زمنياً للمشروع. ويطور الأعضاء إستراتيجية لجمع المعلومات التي تتعلق بالمشكلة، ومتى تم النظر في هذه المعلومات وفحصها، تحدث المجموعة أو الجماعة تغييرات وتجمع وتحلل بيانات جديدة لتحديد أثر التدخل، ثم يطلب من المدرسين أن يقدموا تقريراً عن نتائجهم ويتقاسموا استبصارهم مع بقية أعضاء هيئة المدرسة.

• **تطوير المنهج التعليمي Curriculum Development**، هذه هي عملية تصميم منهج تعليمي أو جزء من المنهج وتحليل أثره على تعلم التلميذ. والأنشطة المحددة قد تضم تعميق المنهج التعليمي Deepening (بدلاً من التغطية الواسعة، أي مزيداً من العمل المتعمق في جوانب أقل) وإعادة بلورة ومحورة Refocussing المنهج التعليمي لدمج وانهماك التلاميذ في العمل في حجرة الدراسة، ولتحقيق تكامل المنهج التعليمي عن طريق الحوارات والملاحظات عبر المواد، وتنمية طرق جديدة أفضل في تقييم التلاميذ في الأعمال المستندة إلى المنهج التعليمي.

• **تنفيذ إستراتيجيات تعليمية Instructional Strategies Implementation**

إن هذا يتضمن ويتطلب أن يدرس المدرس أو المدرسون إستراتيجيات تعليمية معينة مثل التعلم التعاوني، والتعلم القائم على مشكلة Problem.based وأنشطة الشمول In-clusion Activities والأساليب البديلة لإدارة الصف. وسوف يتبع هذا تنفيذ الإستراتيجية داخل البرنامج التعليمي وتوثيق فاعلية الإستراتيجية في تعلم التلميذ وتحليل ذلك.

• **تدريب الأتراب واستشارتهم Peer Consultation / Coaching**، وهذا النشاط

يتضمن ويتطلب تدريب فرق من المدرسين على استخدام الإشراف التطبيقي لمساعد كل منهم الآخر على النمو مهنيًا، ويتطلب ويتضمن الخصائص المفتاحية الآتية:



منطقة مبن ، التعليمية - بدائل التوثيق

لكى نحسن على نحو مستمر النمو المهني بغية تحسين تعلم التلميذ ، قد يختار المدرسون بديلا من بين البدائل الآتية : تدريب سنوى فى كل من النماذج الثلاثة التى سوف توفرها المنطقة . ويمكن اختيار البديل الذى سوف يساعدهم على تحقيق أهدافهم ، ويعمل المدرس والمقوم معا لاختيار البديل الذى يرتبط بأكثر درجة بهدف الدرس .

بحوث الفعل ،

بحوث تستند إلى حجرة الدراسة Classroom . Based Research

إن هذا البديل يتيح للمدرس أن يعمل على الإجابة عن سؤال شغله يتعلق بالأداء فى حجرة الدراسة ، وبحاجات التلميذ . وبأثر طرق التدريس المختلفة على التعلم . وتستخدم المعلومات التى يجمعها المدرس عندئذ لتحسين التدريس وتعلم التلميذ . ويمكن أن تكون البحوث المستندة إلى حجرة الدراسة ذات توجيه ذاتى أو تقوم بها مجموعة من المدرسين لديهم اهتمام مشترك / أو سؤال مشترك يريدون بحثه أو الإجابة عليه .

مجالات بحثية ممكنة ،

- * الأسئلة والتعلم .
- * أسئلة عن مدركات التلاميذ المهمة .
- * أسئلة عن أداء التلميذ .
- * أسئلة عن قيم المدرس .
- * أسئلة عن السياق الذى يتم أداء المهمة فيه .

مزايا ،

- * يقوم على حاجات الفرد واهتماماته .
- * يمكن أن يندمج فيه أكثر من شخص .
- * يمكن استخدامه لتحليل فاعلية البرامج .
- * يمكن أن يشمل أو يمتد لدورة مدتها ثلاث سنوات من النمو المهني .

تدريب الأتراب: Peer Coaching

تدريب الأتراب هو العملية التي من خلالها يقوم زميلان أو أكثر في المهنة بالعمل معا لاقتسام معرفتهم بأفضل الممارسات التعليمية ول يوفر كل منهم للأخر تغذية راجعة ، ومساندة ومساعدة بغية صقل الأساليب التدريسية الحالية وتعلم مهارات جديدة .

والزميل المدرب ينبغي أن يكون مهنيا يوثق به ويتواصل مع الآخر على نحو جيد، متفتح الذهن ويكافح لتحسين مهاراته التدريسية وهو يتصرف بمسؤولية ووعي وضهير وإبداع في حجرة الدراسة . ولعملية تدريب الأتراب ثلاثة مكونات في دورة الملاحظة ، وسوف تحدث الدورة مرتين على الأقل خلال مدة التنفيذ .

ما قبل المؤتمر أو التداول : Pre - Confernece

يلتقى المدرس (المدرسون) والمدرّب (المدرّبون) على نحو غير رسمي ويطورون لغة مشتركة ووثاما اتصاليا أو تواصليا . ويتخذ قرار عن توقيت القيام بالملاحظة ، وكيف يستقبل المدرّب في حجرة الدراسة ، والدور الذي يلعبه أثناء الملاحظة . وينبغي أن تتم ملاحظة مبدئية قبيل الملاحظة الأولى لتكوين علاقة بين المشاركين في العملية .

الملاحظة : Observation

الملاحظة أكثر من أن يراقب عمل المدرس ، ينبغي أن تكون الملاحظة تأملا موضوعيا لموضوع سبق تحديده في مرحلة ما قبل التداول . وأن تكون المرحلة غرضية وتعتمد على الحقائق ، ومتحررة من القيمة ومحددة وليس فيها إصدار أحكام nonjudgmental ، وقد تستخدم الملاحظة عدة طرق لجمع البيانات أثناء الملاحظة . وسوف تعرض هذه الطرق في جلسات تدريب المدرس التي تتم سنويا .

ما بعد التداول أو المؤتمر : Post Confernece

في مرحلة ما بعد التداول ، على المدرّب أن يقدم تغذية راجعة بطريقة مفيدة مساعدة غير مهددة ، وأن يستمع المدرس على نحو نشط ويقيم البيانات التي يعرضها المدرّب . وبعد توفير المعلومات للمدرس ، قد يطرح المدرّب أسئلة ، وقد تطلب منه مقترحات أو تعليقات إضافية ، وينبغي أن يقدم التقدير والثناء على الإنجازات ويمكن اقتراح تعديلات ممكنة . والغرض من مرحلة ما بعد المداولة مساعدة المدرس على إعادة التركيز على الملاحظة للإعداد للدورة التالية من التدريب .

إعداد وتطوير البورتفوليو Portfolio Development :

إن البورتفوليو هو جمع قصدى لكل أعمال المدرس . وسوف يضم البورتفوليو كتابات أكاديمية ، ومقالات بحثية ، وتنمية مهنية من الورش التعليمية والسمنارات . وسوف يعكس جمع البيانات أهداف المنطقة التعليمية وأن تكون انتقائية بحيث تبرز الملامح المميزة لدخول الفرد فى التدريس . وسوف يكون البورتفوليو عملا (مغامرة) تضافريا يعكس إسهامات المتور mentor ، والزلاء ، والتلاميذ . وسوف يظهر البورتفوليو إنجازات المدرس عبر الزمن وعبر خبرات متنوعة .

- * إن هذه العملية تقوم على الملاحظة Observation - based ، فالزلاء يلاحظ الواحد منهم الآخر وهو يدرس .
- * والملاحظات قائمة على البيانات Data-based : يسجل الملاحظ معلومات كاملة عن الصف الذى لاحظته .
- * هناك تقييم تضافرى Collaborative Assessment : فكل مشارك يحاول أن يميز ويحدد أنماط سلوك المدرس وسلوك المتعلم .
- * هناك اهتمام بنتائج ونواتج التلميذ .
- * يستند التقييم التضافرى ويقوم على الأهداف والنواتج المرغوب فيها المحددة والمرسخة فى خطة التنمية المهنية .
- * تتطلب العملية دورة من الملاحظات والمداولات أو المؤتمرات Conferences والتوثيق .

بورتفوليو النمو المهنى Professional Growth Portfolio

يمكن أن يكون البورتفوليو وسيلة لجمع خبرة النمو المهنى وعرضها والتأمل والتفكير فيها أو يمكن أن تكون حدثا أو واقعة نمو مهنى فى ذاتها . وبين بيرك Burke ١٩٩٧ أن إعداد بورتفوليو للنمو مهنى يَمَكِّن المربين من القيام بما يأتى :

- * توضيح وبلورة رؤاهم للتدريس والتعلم .
- * وضع وتطوير الأهداف المتمركزة حول المتعلم .
- * توثيق التقدم فى تحقيق الأهداف .
- * التفاعل مع الأتراب خلال العملية .
- * تأمل خبرة التعلم وتحقيق الأهداف .
- * اقتسام ومشاركة الاستبصارات مع الآخرين .

ووفقا لما ذهب إليه ديتز Dietz ١٩٩٨ توفر البورتفوليات قيمة مضافة . إن بورتفوليو التنمية المهنية للمدرسين بإطاره من حيث المبادرة والتخطيط يسر نموهم الشخصي / والمهني خلال بناء روابط بين اهتماماتهم وأهدافهم وأهداف المدرسة واهتماماتها .

الحوار الواضح البنية لجماعات الدرس والاستذكار وفرق الساندة، تجتمع جماعات صغيرة من المدرسين معا على نحو منظم ليدبروا مناقشات مركزة للتطوير الحالي فى التربية والتعليم وليفحصوا التدريس القائم فى المدرسة أو قضية من قضايا التعلم ، ولتنمية فرد أو خطة تنمية مهنية على أساس الفريق أو لمساندة ومساعدة مدرس فرد يحتاج ويتطلب خطة عمل علاجى .

هل يمكن للأهداف والخطط أن تكون علاجية؟ إن الغرض الرئيسى للعملية التكوينية هو تحسين النمو المهني (المضى قدما بأعضاء الهيئة التدريسية الأكفاء إلى تعدى الكفاءة) أو التعلم المهني (وهو الانغماس النشط فى تعلم تضافرى ومجتمع تأمل وتفكير - Reflective community) والغرض ليس توفير علاج موجه محدد البنية ، ففى المسلك الثانى ، يبادر المدرسون فى تحديد المحور المرغوب فيه لجهودهم ويشاركون هذا مع موجههم فى المراجعة والفحص .

ومن الممكن بالتأكيد ، أن يقرر بعض المدرسين نتيجة لتقييمهم الذاتى ، أن يقرروا أنهم يحبون أن يركزوا أهدافهم أو خططهم على تحسين مجال أو جانب يشعرون أنهم مقصرون فيه ، وإذا كان المدرس هو المثير والمنشئ لهذه الفكرة ، وإذا كانت خطة العمل وطبيعة المنتج والوسائل التى يقاس بها المنتج أو التقدم تناسب جميع العلامات المحددة المرسخة ، عندئذ يمكن أن ينظر إلى هذا كخطة مشروعة . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى من غير المقبول بالنسبة للموجه أن يغير أو يرفض خطة قدمت ليدخل فيها محورا علاجيا ، وإذا شعر الموجه بقوة أن المدرس لم يف بعد بالعيار المطلوب ، فإنه ينبغي أن يعالج فى إطار المسلك أو المساق الثالث . track III

وثمة مخالفة أخرى لروح المسلك الثانى تحدث حين ينمى المدرسون أهدافا تكوينية أو خططا فى نهاية حدث تجميعى دورى Cycled summative event ، وحين يركز الموجه على المشكلات أو الاهتمامات التى تم تمييزها وتحديدتها نتيجة للتقويم التجميعى . وإذا حدد التقويم التجميعى أو النهائى وميز مشكلات حقيقية أو ممكنة فى



الوفاء بمعايير المنطقة التعليمية ، فإن أى تصرف أو فعل يتخذ ينبغى أن يتحدد بواسطة متطلبات البرنامج المساعد، وتحتاج لجان التقويم المحلية إلى التأكد من أن المديرين والمدرسين يفهمون التمييز بين الخطط العلاجية وخطط التنمية المهنية . وينبغى أن ترسخ وتؤسس المناطق عملية تتيح توافر تغذية راجعة من هيئة التدريس أثناء السنوات العدة الاولى لتنفيذ النظام الجديد لضمان أن المدارس أو المديرين لا يسيئون استخدام البرنامج التكويني للمسلك الثانى .

ينبغى أن تتطلب الأهداف والخطط جهوداً جديدة؟ يهتم معظم المدرسين بمقدار العمل المتضمن فى الانتقال إلى نظام تقويم جديد . ويصدق هذا على وجه الخصوص حين تنتقل منطقة تعليمية من برنامج تقويمى تقليدى حيث يعمل كل شئ للمدرس، وحيث يتطلب البرنامج قدراً قليلاً من العمل لا يعدو أن يخضع للملاحظة ويظهر فى اجتماع للتداول كل فترة تتراوح بين سنتين إلى أربع سنوات . وفجأة يتطلب النظام الجديد اندماجاً شديداً للمدرس ، مما يعطى الانطباع بأن المدرسين الآن - لا القائمين على الإدارة - هم الذين يقومون بمعظم عمل التقويم . وينبغى على المناطق التعليمية أن تعالج هذه المسألة .

ولقد وجدت معظم المناطق التعليمية أنه ينبغى عليها أن تتيح لمدرسيها وتشجعهم على تنمية وبلوغ أهداف المسلك الثانى أو خطته التى تتعلق بالعمل والجهود التى قد يكونوا منغمسين فيها من قبل ، ومن أمثلة هذه الجهود :

(١) تطوير الأنشطة التعليمية المطلوبة فى تنفيذ نموذج المدرسة المتوسطة .

(٢) الإعداد لخطّة جدول دراسى على أساس كتل زمنية Block Scheduling

Plan وليس على أساس حصص قصيرة .

(٣) تنمية المهارات التكنولوجية أو التطبيقات التى تشجع المدارس على تنميتها من قبل أو المتطلبية كجزء من المنحة التكنولوجية ، وإذا كانت المناطق التعليمية تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية أن يكونوا جماعة لتكتب خطة فريق سوف تحقق متطلبات المسلك الثانى، قد يكون المدرسون كثيراً من الفرق إلى جانب الجماعات الموجودة من قبل (مثل فرق مستوى الصف Grade Level ، وأعضاء لجنة القراءة بالمدرسة أو بالمنطقة والزملاء من أقسام عبر المدرسة الثانوية الذين يتحاورون حول تطوير مقرر الإنسانية) .

وتكوين هذه الفرق المتصلة سوف يحول دون خفض قوة أهداف التنمية المهنية أو خططها بالتأكيد وهى تساعد فى كثير من الجوانب على أن تجمع معا سلسلة من



مشروعات المناطق أو المشروعات التى بادر فيها الأفراد والتى كثيرا ما يرى الناس أنها منفصلة . وهى تقدم أيضا للمدرسين طريقة للمشاركة الكاملة فى مكون التنمية المهنية فى المسلك الثانى دون الشعور بأنه ينبغى عليهم أن ينشئوا مشروعات جديدة تزيد على جميع جهودهم الأخرى .

كيف تعدد المناطق التعليمية الأطار الزمنية للخطط؟ فى النظم التى تنشئ خبرة تجميعية دورية، سوف يحدد تكرار وتواتر السنة التجميعية الزمن المخصص للنظام التكويني (مثلا دورة السنوات الأربع = سنة تجميعية + ٣ سنوات فى العملية التكوينية) . والمناطق التعليمية التى تستخدم مراقبة مستمرة للأداء وغير رسمية بدرجة أكبر سوف تتيح لأعضاء هيئة التدريس الاختيار بين خطط العام الواحد ، والعاملين والأعوام أو السنوات الثلاث . وفى هذه الحالة ، فإن أحد العلامات الموضوعية للاستخدام من قبل الموجهين فى مراجعة الخطط المقترحة تكمن فى أن طول الإطار الزمنى المطلوب ينبغى أن يتلاءم مع تعقد الخطوة وإمكاناتها . ومما يكون له معنى عند المناطق التعليمية ، حتى عند التى لديها فترة مخصصة للخبرات التكوينية أن تتيح للمدرسين أن يضعوا أطرا زمنية مختلفة (انظر صندوق المقترحات الخاصة بالأنماط المختلفة من الأهداف أو الخطط وما قد يكون خطوطا زمنية مناسبة) .

مقترحات للموجهين والمدرسين فى تعدد الأهداف والخطط

تحديد ووضع أهداف التدريس / التعلم المشتقة من معايير التدريس

صقل الممارسات الحالية (تحسين الأهداف): إن هذا النمط من الأهداف يلائم مدى من جوانب التدريس وخاصة تلك المتضمنة فى المجالات ١، ٢، ٣ فى إطار العمل الذى قدمه دانييلسون ١٩٩٦ ، ويمكن أن يضم العمل على تحسين مهارات أساسية بدرجة أكبر (إدارة سلوك التلميذ) أو مهارة أكثر تعقيدا (دمج التلاميذ فى التعلم) والشئ الهام هنا أن يبين المدرس رغبة فى تحسين شئ قد يقوم بعمله فعلا فى تدريسه . إن هذا النوع من الأهداف سوف يوضع ويحدد عادة على يد فرد أكثر من وضعه على يد فريق وخطة هذا النوع من الأهداف يمكن أن تتضمن وتتطلب ملاحظة حجرة الدراسة كصيغة من صيغ التقويم التكويني ، أو صيغة من صيغ جمع مواد أعدها المدرس للبرهنة على التحسين المرغوب فيه ، وهذا النوع من الأهداف سوف يتم وضعه وتحديد به بصفة عامة لمدة سنة واحدة .



اكتساب مهارات أو معرفة جديدة.

فى اكتساب مهارات ومعرفة جديدة لتحسين تطبيق معايير التدريس وتحقيقها ، ينبغي أن يفترض أن هذا النوع من الأهداف سوف يتطلب بعض الموارد أو المصادر لمساندة اكتساب المهارة المطلوبة أو المعلومات التى ثمة حاجة إليها ، ويغلب أن تتضمن الخطة صيغة من صيغ البرهنة على المهارة أو الممارسة التى تم اكتسابها حديثا (عرض على زميل فى هيئة التدريس ، ومراجعة ونقد من جماعة مساندة ، أو جماعة درس واستذكار ، ومواد مكتوبة وزعت على الآخرين ، أو عرض بيان فعلى أو تسجيل على شرائط) . وهذا النوع من الأهداف يمكن لفرد أو لفريق أن يحدده . ولتعظيم استخدام البناء أو موارد المنطقة التعليمية ، ينبغي أن يتم اكتساب المهارة الجديدة أو المعرفة بحيث تكون مرتبطة على نحو مباشر بمعايير التدريس أو بالتدريس فى البناء المدرسى أو فى المنطقة والمبادرات التعليمية . وفى معظم الحالات ، سوف يكون هذا خطة تستغرق سنتين أو ثلاث ويتيح الوقت لاكتساب المعرفة الجديدة ولاختيار تطبيقها وتنفيذها .

عمل الأشياء على نحو مختلف (إعادة تصميم أو تشكيل الأهداف): سوف يتم وضع هذه الأهداف كمشتقات من مكونات الممارسة المهنية كما تحدت وصيغت فى المعايير . وفى المواقع التى تختلف عن الممارسة التقليدية قد يكون لتطبيق المعايير مغزى ودلالة أكبر . ووضع الأهداف والخطط تلك التى تؤدى إلى طرق جديدة لعمل الأشياء (تعلم مستند إلى المشروع ، حجرات بغير صفوف Nongraded rooms تكوين فرق متعددة التخصصات Interdisciplinary teams فى المدارس الثانوية) ، توفر طريقة جديدة فى التفكير فى معايير التدريس والبرهنة على أهميتها . وهذا النوع من النشاط سوف يتطلب بالتأكيد موارد ومصادر إضافية ووقتا أطول . وينبغي أن يتم القيام بهذا العمل على يد فريق وألا يستغرق أقل من سنتين أو ثلاث سنوات . ونتاج هذا النوع من النشاط ينبغي أن يتضمن أساسا عقليا للتغير ، ولنواتج التلميذ المرغوب فيها ، ومناقشة للتضمنات الممكنة للطرق الجديدة فى عمل الأشياء بالنسبة إلى الأجزاء الأخرى من النظام ، وخطة لتقويم جميع نواتج التغيير الملزمة أو ذات العلاقة .

تعداد أهداف البرنامج أو المنهج التعليمي وخططه (من معايير المحتوى أوفى إطار عملية تطوير وتنمية

معايير المحتوى (Content Standards)

أهداف التعميق Deepening goals (تنظيم المنهج التعليمي حول تعميق فهم التلميذ) . إن هذا النوع من الأهداف سوف يركز على التحرك من تغطية المنهج التعليمي العريضة الواسعة إلى مفهوم أعمق للمنهج يتطلب تحديد الأكثر أهمية لكي يتعلمه التلاميذ (أى التركيز على التيمات Themes أو الأسئلة أكثر من التركيز على نتائج الحقائق). ويستطيع المدرسون أن يعملوا نحو هذا الهدف فرديا أو كفريق ونتاج هذا الهدف ينبغي أن يتضمن أساسا عقلانيا ، وما ينبغي أن يعرفه التلاميذ وما يقدروا على عمله نتيجة لهذا وخطة لتقييم تعلم التلميذ وتقويم مزايا التغييرات . ويمكن أن يكون هذا هدف عام واحد أو عامين أو ثلاثة أعوام ، لتعميق مجال المشروع .

أهداف التكامل Integrating Goals (تصميم خبرات التعلم لمساعدة التلاميذ على ربط الأفكار والمفاهيم عبر مجالات وجوانب المحتوى المختلفة) . سوف تركز هذه الأهداف على تطوير دروس ووحدات ومقررات متكاملة . ويمكن أن يتم القيام بهذا العمل فرديا أو فى فرق . وينبغي أن تضم النواتج أساسا عقلانيا ، ونواتج التلميذ المرغوب فيها والمواد الضرورية ، والممارسات التدريسية الموصى بها وخطة لتقييم تعلم التلميذ وتقويم ميزة النشاط . وهذه الأهداف ينبغي أن تكون لمدة سنتين أو ثلاث ويتوقف هذا على مدى اتساع الجهد ومجاله .

أهداف الدمج والانهماك Engaging Goals (تصميم خبرات التعلم بحيث ينشغل بها التلاميذ) وسوف تركز هذه الأهداف على تنمية وتطوير خطط المنهج التعليمي وموارده والأنشطة المتصلة بذلك التى تهتم على وجه التحديد بزيادة انهماك التلاميذ فى العمل فى حجرة الدراسة . وسوف تضم هذه، المحاولات لدمج الجماعات المختلفة من التلاميذ ، ويقوم ذلك على حاجات خاصة ، وأساليب ، ومراحل ثمانية . وينبغي أن يضم المنتج أو الناتج نواتج التلميذ المرغوب فيها ، أى مواد منهجية تحتاج إليها ، وتحديد وتمييز إستراتيجيات التدريس الضرورية ومهاراته ، وخطة لتقييم نواتج التلميذ وميزة أو فائدة العملية . ويمكن أن يتم عمل هذا على يد فرد أو فريق فى فترة سنة ، أو سنتين ، أو ثلاث سنوات ويتوقف هذا على مجال أو سعة الخطة .

أهداف التقييم " Assessing Goals " (تصميم أنشطة وخبرات تحدد ما تعلمه التلاميذ وما يستطيعون عمله). وهذا النوع من الأهداف سوف يركز على تنمية تقييمات جديدة أو بديلة لقياس تعلم التلميذ أو وصفه . ويمكن أن يتم القيام بهذا فرديا أو في فريق، وينبغي أن يضم الناتج أساسا لتنمية إجراءات تقييم جديدة ، ونواتج التلميذ التي تقيم ، والمقاييس أو القواعد الأساسية المدرجة Rubrics التي تستخدم ومضامين ذلك المنهج التعليمي والتعليم . ويمكن أن يستغرق هذا خطة تمتد لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث ويتوقف على تعقد النشاط التقييمي ومدى اتساعه .

أينبغي على المناطق التعليمية أن تتيح لفرق من المدرسين أن ينموا أو يطوروا الأهداف/ الخطط؟ وتضم النواتج المرغوبة لمبادرات التحسين في كثير من المدارس إخراج الممارسة في حجرة الدراسة من العزلة وزيادة التضافر بين هيئة التدريس . وتعتقد كثير من المدارس أنها تستطيع أن تحقق هذه الممارسات المرغوب فيها بأن تتيح للمدرسين وتشجعهم على تكوين فرق ووضع خطة تنمية مهنية واحدة أو مجموعة واحدة من الأهداف للجماعة . وسوف تحدد وتعرف المدارس عادة الفرق كمجموعات من عضوين من أعضاء هيئة التدريس إلى سبعة يجتمعون معا حول فكرة تثير اهتماما مشتركا لديهم. ويطور الفريق ويضع خطة ويعرضها على الموجه كما يفعل الفرد (لاحظ أن الفرق إذا كانت من نفس المدرسة فسوف يعمل المدير معها ، وإذا كان أعضاء الفريق من مدارس مختلفة فإن أحد الإداريين من المدارس الممثلة سوف يكلف كإداري يعمل مع المجموعة)، وثمة فائدة أخرى لتكوين الفرق وهي أن يقلل عدد الاجتماعات وأنشطة المتابعة التي سيندمج فيها الإداري أثناء سنوات التكوين Formative Years . والمناطق التعليمية التي تتيح للفرق أن تندمج في أنشطة المسلك الثاني تقرر أن التضافرات الداخلية ، ومستويات التأمل والتفكير المهني والحوار الذي يتولد بالجماعة فائدة إضافية لخبرة التعلم المهني القوية . وإذا كانت المنطقة التعليمية تفضل أن يضع المدرسون كأفراد أهدافهم أو خططهم ، عندئذ تستطيع المدارس أن تنشئ أنشطة فريقية أخرى كمكون لنظام التقويم - مثل جماعات الدرس والاستذكار ، وفرق المساندة ، وتحقيق هذه الأنشطة فوائد العمل في فريق في نفس الوقت تحافظ فيه على المتطلبات الفردية.

التوثيق والتغذية الراجعة في المسلك الثانى

Documentation And Feedback IN Track

لقد اقترحنا من قبل طرقا تعالج توثيق العملية التجميعية Summative Process والتغذية الراجعة المستندة إليها في المسلك الثانى . ومعالجة الخبرة النهائية في مرحلة التنمية المهنية (التكوينية) تتطلب مدخلا أو طريقة مختلفة ، ولم تصمم نواتج عملية التنمية المهنية للبرهنة على مهارات الشخص التدريسية، وينبغى أن يكون الناتج ناتجا منطقيا وطبيعيا للهدف أو الخطة المصممة لتنمية تعلم التلاميذ ، ولتعلم المدرس المهنى . ومصادر الشواهد والأدلة والتي تشكل جزءا من خطة المدرس أو الفريق توفر تغذية راجعة كنتائج الجهد وتنمى عادات الاستقصاء والتأمل والتفكير .

وسوف تتوقع المناطق التعليمية عادة صيغة أو شكلا من أشكال الغلق والتوثيق في نهاية الإطار الزمنى المحدد . وسوف يتخذ هذا على الأغلب صيغة الاجتماع أو المؤتمر النهائى ، وتقريراً سردياً للوقائع مكتوباً يوضع فى إضبارة المدرس، وهذا التقرير المكتوب سوف يوضع فى بعض الحالات فى ملف أو إضبارة للنمو المهنى تحفظ فى المدرسة بدلا من حفظها فى الإضبارة الرسمية فى المنطقة . وينبغى أن يكون هذا قرارا محليا ، يستند إلى مدى قوة شعور لجنة التقويم بوجود فصل التنمية المهنية عن عمليات التقويم التجميعى أو النهائى .

ينبغى أن تشكل الأحكام التكوينية Formative أساس مناقشة وتوثيق نواتج خطة المدرس المحددة والمتفق عليها، وينبغى أن يصدر الموجهون أو فرق أتراب المدرس هذه الأحكام كتغذية راجعة إلى المناقشة والتأمل، وليس لأغراض التقييم النهائى . وسوف تستند الأحكام على تحديدات لمستوى الجهد ، ولأهمية العمل ، ولمستوى الانهماك والانغماس (إذا كان مشروع فريق) وعلى شاهد ودليل التقدم . وقمة هذه الخبرة الختامية ينبغى أن يكون مؤتمرا (اجتماعا) وليس تقريراً مكتوباً . وينبغى أن يتم القيام بالتوثيق النهائى وخاصة الذى يقوم به الموجه فى نهاية المؤتمر أو الاجتماع وليس فى وقت سابق عليه .



والمناقشة التى تترتب على العمل الذى يعرضه المدرس أو الفريق تتيح كثيرا من الفرص لتفسير النتائج أو النواتج والأنشطة ولتبادل الأفكار والممكنات ولإصدار الأحكام التضافرية وصلها . ويستطيع الموجه أو فريق الأتراب الذى يقوم بالتقييم أن يكمل كتابة تقريره متبعا مخططا يوفر للجميع ما أسفرت عنه المناقشة الخصة التى تمت فى المؤتمر أو الاجتماع . وفى الحق ، أن المؤتمر يصبح مصدرا آخر للشاهد والدليل . وترتبا على ذلك ، ينبغى أن تصمم المناطق التعليمية صيغا محددة ووثائق يتم استكمالها باعتبارها النشاط الأوج فى العملية التكوينية ، وسوف تتيح هذه الصيغ للمدرسين والموجهين أن يشاركوا فى هذا النوع من الخبرة النهائية .

والشكل (١٤-٤) يوضح صيغة المراجعة النهائية لإحدى مسارات التنمية المهنية الممارسة Bartholomew School Corporation's Professional Growth Track ويقوم بعمله المدرس (إذا تم عمله فرديا) أو على يد الفريق والموجه بعد عقد المؤتمر أو الاجتماع الذى يتم فى نهاية الجدول الزمنى المحدد . وهذه الصيغة توفر ملخصا لما حدث وتوفر تغذية راجعة للمدرس والموجه عند تكملة الخبرة . وفى حالة خطة الفريق، يعد الإدارى نسخا من التقرير النهائى ويضعها فى الملف الشخصى لكل مدرس فرد .



شكل (٤-١)

خطة مراجعة وتقييم النمو المهني

Bartholomew Consolidated School Corporation

عضو هيئة التدريس (أو أعضاء هيئة التدريس)
المدرسة التاريخ سنة ١، ٢، ٣

أ- اكتب قائمة بأهداف خطة النمو المهني .

ب- اكتب قائمة بملخص وصفى للعملية المستخدمة في خطة النمو المهني .

ج- اكتب قائمة بالنتائج الحويّة / ونواتج خطة النمو المهني .

تعليقات عضو هيئة التدريس (أو أعضاء هيئة التدريس) .

تعليقات المدير

توقعات

عضو هيئة التدريس (أعضاء هيئة التدريس) .

التاريخ

المدير

يمكن استخدام برنامج تنسيق النصوص
أو الكلمات على الحاسب الآلى
بدلاً من هذه الصيغة

صفحات إضافية إذا لزم الأمر

نسخ : لعضو/ أو أعضاء هيئة التدريس مدير المدرسة مدير هيئة التدريس



شكل (١٤-٥)

مدارس كلارنس سنترال

Track 2: Professional Development Plan (PDP)

Formative Appraisal

تقويم تكويني وفقاً للمسلك الثاني: خطة النمو المهني

تملأ الاستمارة من قبل أعضاء الفريق كأفراد في السنة النهائية من خطة التنمية المهنية للفريق (PDP).

عنوان خطة التنمية المهنية :

عضو هيئة التدريس :

الأعضاء الآخرون المشاركون في المشروع :

المدرسة :

الموجه أو ناظر المبنى المدرسي :

التاريخ :

أ - فيما يأتي ملخص وصفي لخطة التنمية المهنية (PDP) التي أكملت وسلمت من قبل عضو أو أعضاء هيئة التدريس المثبتة أسماؤهم .

ب- فيما يأتي صياغة لأفكار عضو هيئة التدريس عن كيف زادت خطة التنمية المهنية من فاعليته كمدرس ومن نجاح تلاميذه .

ج - فيما يأتي أفكار ناظر المبنى المدرسي أو الموجه وردود أفعاله . . إلخ . فيما يتعلق بخطة التنمية المهنية التي سلمت لعضو أو أعضاء هيئة التدريس السابقين والتي أتموها .



ويقدم الشكل (١٤-٥) مثالا آخر للوثيقة النهائية التى تكتب، ولقد وضعت هذه الصيغة منطقة تعليمية بنيويورك هى كلارنس سنترال ، وتتطلب من كل عضو فى الفريق أن يتم أو يحرر تأملاته وأفكاره عما أنجزه الفريق ، وما نصيب المدرس الفرد من هذه الخبرة، وتوضع نسخة من تعليقات كل فرد فى إضبارة أو ملف المدرس فى شئون العاملين Teacher Personnel .

إن مهمة وضع نظام تقويم جديد للمدرس فى منطقة تعليمية عمل جاد يتطلب التزاما له مغزاه من حيث الوقت والموارد والمصادر ، ولم نجد طريقة أفضل لتحسين العمل أو تنشيطه وتعديل اتجاهات الراشدين النفسية الذين يعملون فى المدرسة من هذه الطريقة .

إن استخدام أنشطة المسلك الثانى كمحور لخبرات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس سوف يتيح نوع التعلم المهنى الذى سوف يفيد المدرسين والتلاميذ .



الفصل الخامس عشر:

المسلك الثالث : مساعدة المدرس

- بعد دراستك لهذا الفصل تستطيع أن:

- تعدد من الذى يندمج فى هذا المسلك وكيف يصدر قرار اندماج المدرس فيه .
- تعدد المجالات الأربعة للكفاءة المهنية .
- تشرح المستويات الثلاثة للمسلك الثالث أو مراحله وهي:
 - الوعى .
 - المساعدة .
 - التأديب .
- تشرح وتصف برنامج مساعدة أعضاء هيئة التدريس من حيث:
 - الأغراض .
 - مهارة المساعدة .
 - دور فريق المساعدة .
 - دور الإدارى .
 - مسؤوليات عضو هيئة التدريس .
- تبين التوجيهات التى تراعيها المناطق التعليمية عند الاستغناء عن المدرس .



إن الغرض من المسلك الثالث هو توفير مساندة ودعم منظم ومساعدة للمدرسين الذين لا يرقون لمعايير التدريس بالمنطقة . ووجود هذا المسلك يجعل فى الإمكان أن يركز المسلك الثانى على التنمية المهنية بدلا من التركيز على العلاج .

وعند تصميم المسلك الثالث ، ينبغى أن تستمر لجنة التقويم فى التركيز على روح التأكد من الجودة ، مع المساندة التى تميز برنامج المدرس المتدئ والعملية التجميعية فى المسلك الثانى . وينبغى أن يدرك المربون برنامج المساعدة فى المسلك الثالث باعتباره جهدا حسن القصد داخل أسرة التعلم من جانب المنطقة التعليمية . وهذا المسلك يبرهن على التزام المنطقة التعليمية بجودة التدريس وذلك بتوفير نظام للمساعدة واضح البنية يجد مساندة ويتميز بالتركيز لضمان أن يرقى كل عضو من أعضاء هيئة التدريس إلى الوفاء بمعايير المنطقة .

من الذى ينبغى أن يندمج فى المسلك الثالث؟

ينبغى أن ينمى هذا المسلك لىخدم مجموعة من المدرسين المثبتين الذين كثيرا ما يطلق عليهم ويميزوا باعتبارهم مدرسين هامشين Marginal Teachers (وهم أولئك الذين يجدون صعوبة فى الوفاء بمعيار أو أكثر من معايير التدريس الفعال بالمنطقة وذلك بناء على الحكم المهنى للإدارى) . ويصمم هذا المسلك لعضو هيئة التدريس المثبت فى المنطقة ، وليس لعضو هيئة التدريس تحت المراقبة . وإذا كان المدرسون تحت المراقبة يواجهون مشكلات فى الوفاء بالمعايير ، فإنه ينبغى على القائمين على الإدارة أو على فرق الأثراب التى تقوم بالمراجعة Peer Review Teams أن تعالج المشكلات عن طريق الإجراءات المحددة فى المسلك الأول .

ونخبرتنا ترجح أن ما بين ٢٪ و ٥٪ من العدد الكلى للمدرسين المثبتين ينبغى أن يندمجوا فى برنامج المساعدة . وواضح أن هذا توجيه وليس قاعدة . وأن أعداد مدرسى المسلك الثالث سوف تتفاوت ويتوقف هذا على الصرامة التى تطبق بها المنطقة المعايير وعلى التدريب الذى توفره المنطقة لأعضاء هيئة التدريس وعلى إرادة المنطقة ورغبتها ،

وعلى الهيئة الإدارية ، وإلى حد ما على نقابة المعلمين أو اتحادهم - فى أن ينظروا فى برنامج المساعدة باعتباره مسئولية مهنية ضرورية وهامة .

وتسيطر جماعتان من المدرسين على أولئك المندمجين فى مسلك المساعدة وتتألف الجماعة الأولى من المدرسين الذين يخبرون نوعا من الصدمة أو الضغوط والانصباب فى حياتهم ، فالطلاق والمرض الخطير ، وموت من تحب ، والإفلاس ، والخلافات الأسرية وبعض أشكال الاكتئاب والاعتمادية أو الاتكال - كل هذه الأحداث والوقائع يمكن أن تؤثر فى أداء المدرس فى حجرة الدراسة . وحين تؤدي مشكلاتهم إلى الإخفاق فى الوفاء بمعايير التدريس ، عندئذ يلتحقون ببرنامج المساعدة . وهذه الجماعة أو المجموعة من المدرسين تميل إلى الاستجابة المواتية للاهتمام ووضوح البنية والمساندة الواردة فى مبادرات المسلك الثالث .

والمجموعة الثانية من المدرسين والتي كثيرا ما تلتحق ببرنامج المساعدة تميل إلى أن تكون عددا قليلا من أعضاء هيئة التدريس القدامى الذين استطاعوا مواصلة الأداء عند مستوى متدن لأن المنطقة التعليمية لم يتوافر لديها برنامج واضح البنية للعلاج . وتعالج الأنظمة التقليدية للتقويم المدرسين الهامشيين باستخدام استمارات وصيغ تقويم تجميعى خاصة بالمنطقة (عادة ما تكون مقاييس متدرجة أو تقوم على سرد الوقائع Narratives) كل عامين أو أربعة أعوام لتذكيرهم بنواحي قوتهم ونواحي ضعفهم أو الجوانب والمجالات التى يحتاجون فيها إلى التحسين . وهذه النظم عادة لا يتوافر فيها متابعة نسقية ، ولا أنظمة مساندة واضحة البنية ، ولا تستخدم أى ضغط حقيقى يؤدي إلى التغيير أو التحسين والبديل الوحيد الحقيقى أن يلفت نظر المدرس وتبدأ عملية العلاج النظامى أو الرسمى القانونى ، والتوثيق الذى قد يؤدي إلى فصله . وبما أن المناطق التعليمية لا تقوم بهذا التصرف بسهولة أو بكثرة - ولا ينبغي لها أن تفعل - فإن عددا قليلا من المناطق التعليمية فعلت الكثير لمساعدة المدرسين . ومعظم المدرسين الذين يواجهون صعوبات هامشيون Marginal وليسوا غير أكفاء Not Incompetent . والمدرسون الهامشيون بصفة عامة لديهم القدرة على تحسين مهاراتهم . ولكن التحسين لن يحدث عادة عن طريق المبادرة الفردية للمدرس ويستطيع المدرسون الهامشيون أن

يتحسنوا عن طريق خبرة العلاج المطلوبة والمركزة والمدمجة . ويمكن مساعدة هذه المجموعة الثانية وتمثل أعضاء مخططين في المسلك الثالث عن طريق برنامج المساعدة .

وكثيرا ما يسأل المدرسون ، عما إذا كان وضعهم في المسلك الثالث مقدمة لفصلهم . وبغض النظر عن مدى جد واجتهاد لجنة التقويم بالمنطقة التعليمية في عملها لمساندة الجودة عن طريق بيئة تعلم مهني ، فإن الناس سوف يطرحون دائما أسئلة عن الدوافع لوضع نظام تقويم جديد . ولا ينبغي للمناطق التعليمية أن تتراجع عن التزامها باستبعاد المدرسين الذين يؤدون على نحو متسق دون التوقعات وبحكم تصميم المسلك الثالث ، فإنه سوف يتضمن مدرسين يعتبرون عند نقطة زمنية معينة مفضولين ، أو يوصى بفصلهم على أساس عدم الكفاءة . وسوف يحدث هذا لأن كل مدرس في المنطقة قد يخبر بعض الصعوبات فينتقل أولا إلى المسلك الثالث . وما لم يرتكب المدرس مخالفة أو تجاوزا خطيرا يمكن الحكم عليه بأنه غير قابل للعلاج ، فإن المنطقة لن توصى بفصل أى أعضاء هيئة تدريسية ما لم يكونوا قد قضوا فترة من الزمن في نظام مساعدة مهنية بالمنطقة .

وتصميم المسلك الثالث على أية حال ، ينبغي أن يكون أحد أهدافه أن كل فرد تقريبا يوضع في هذا البرنامج سوف يكون ناجحا وسوف يعود إلى الاندماج الكامل في المسلك الثاني أى برنامج النمو المهني (والمسائل التي يثيرها الفصل ولو أنها حقيقة ليست محورا لأنظمة التقويم الجديدة سوف تناقش باختصار فيما بعد في هذا الفصل لتساعد على شرح التمييز بين الفصل بسبب عدم الكفاءة والاندماج في برنامج مساعدة .

وتحتاج لجان التقويم أن يعلن أعضاء هيئة التدريس عن الدوافع الموجبة التي تشكل برامج المساعدة الجديدة . وسوف يغير الناس في النهاية اتجاهاتهم حين يتم تنفيذ النظام الجديد ويستطيع أعضاء هيئة التدريس أن يروا أن كل فرد تقريبا يندمج في برنامج المساعدة يفيد مهنيًا وشخصيًا .

قرار الاندماج أو الانعكاس في المسلك الثالث ،

إن قرار انتقال المدرس إلى المسلك الثالث مسئولية موجهه المباشر وكما هو الحال مع أى صيغة من صيغ تقويم المدرس أساس هذا القرار هو حكم الموجه المهني . وقد يَكُون الموجه حُكْمًا أثناء التقويم التجميعي النظامي الدوري أو في أى وقت ، بغض



النظر عما إذا كان التقويم النظامى قد حدث . وأحكام الموجهين المهنية صيغة معترف بها ومشروعة بسلطة داخل أى منظمة أو تنظيم . ويصدق هذا على وجه الخصوص فى التعليم لأننا لا نعرف أى مقاييس موضوعية معترف بها للأداء التدريسى ، على الأقل لا تتاح هذه المقاييس فى حدود قدرة المناطق المدرسية المحلية .

وللحيلولة دون أى استخدام غير مناسب للسلطة الإشرافية والتوجيهية ، وضعت معظم المناطق التعليمية عدة مراجعات فى موضعها لتحقيق توازنات . وهذه الإجراءات الدستورية والقانونية والتعاقدية المحلية تحمى المدرسين من أى سوء استخدام لبرنامج المسلك الثالث . وتبين الخبرة أن هناك عددا قليلا من أمثلة سوء استخدام برنامج المساعدة ، ومع ذلك فإن اللجان المحلية تحتاج إلى تحديد وتمييز - وأن تواصل وتوصل لأعضاء هيئة التدريس أن الموجه قد اتخذ قرارا غير مناسب بنقلهم إلى برنامج مساعدة . وإذا كانت لجنة التقويم قد وضعت النظام ليعكس الطبيعة المساندة الداعمة للبرنامج ، على أى حال ، فإن معظم أعضاء هيئة التدريس لن يعترضوا على وجود برنامج مساعدة أو الحاجة إليه .

والموجهون الذين يصدرون أحكاما عن المسلك الثالث ينبغي أن يحكموا على أداء المدرس فى ضوء معايير التدريس التى تبنتها المنطقة كجزء من التصميم الجديد New Design وفى خبرتنا يتوقع المدرسون أن أى ملاحظة شفوية أو تحريرية تدل على الانتقال إلى المسلك الثالث سوف تحدد المعايير المعينة التى لا يرقى إليها أداء المدرس على نحو مرض من وجهة نظر الموجه وحكمه .

ولقد أثّرنا فى الفصل العاشر قضية مناقشة الأهمية النسبية للمعايير . ولقد أصبحت هذه ملائمة على وجه الخصوص عند تناول المسلك الثالث وكما هو الحال مع أى قائمة من المحكات والمعايير ، من المحال أن توفر بنودا وعناصر ذات أهمية متساوية . وإذا استخدمنا إطار عمل دانييلسون ١٩٩٦ كمثال ، فإن جميع المجالات والمكونات والعناصر جزء من إطار العمل بسبب تأثيرها المحدد والمميز على التدريس والتعلم . ولكنها كلها لا تتساوى فى أهميتها للتدريس الفعال . ويضمها فى إطار العمل كأحد أجزائه . صياغة وتحديد لرؤية المنطقة التعليمية لما ينبغي أن يتضمنه التدريس الجيد .



وترتيباً على ذلك يمكن أن ينظر إلى كل عنصر أو بند كسبب مشروع لأن يوضع المدرس فى المسلك الثالث، غير أنه من الناحية الواقعية ، لا يستخدم الموجه جميع العناصر كأساس لاتخاذ قرار يخص المسلك الثالث .

ولتوضيح هذه المسألة ، تقرر كثير من المناطق التعليمية أن تميز تلك البنود التى تعتبرها حيوية على وجه الخصوص وحاسمة . والمناطق التعليمية التى تقوم بعملية تحديد أوزان نسبية للمعايير المحورية التى يتوقع أن يحققها ويفى بها كل مدرس . والإخفاق فى الوفاء بأى من هذه التوقعات المحورية على نحو مرضى يؤدى على نحو آلى إلى القيام بإجراءات المسلك الثالث . ويوضح الشكل (١٥-١) مجموعة من المعايير التى قامت منطقة ماكومب التعليمية فى إلينوى بتحديد وزنها النسبى، ولقد تبنت هذه المنطقة التعليمية مع تعديلات قليلة إطار العمل الذى قدمه دانييلسون Danielson ١٩٩٦ كمعايير لها، ولقد فحصت لجنة التقويم المحلية التى تتكون من مجموعة تمثل أعضاء هيئة التدريس بالمنطقة كل مكون والعناصر المصاحبة له وميزت تلك التى شعروا أنه ينبغى تحديدها ككفاءات محورية وحين قدمت اللجنة النظام الجديد لأعضاء هيئة التدريس ، فإنهم قد ميزوا وحددوا على وجه التحديد وعرفوا هذه البنود باعتبارها معايير تدريس مطلوبة من كل فرد . واستخدام المعايير التى تحددت أوزانها لا يمنع الموجهين من استخدام أى معيار فردى آخر عند اتخاذ قرار عن المسلك الثالث ، ولكنه لا يعنى بوضوح أن المنطقة سوف تتطلب أداء مرضياً فى مجالات معينة .

والمناطق التعليمية التى تحدد وتميز الجوانب المحورية لا تحاول أن تنقل عددا أكبر من المدرسين إلى برنامج مساعدة ولكنها تحاول أن تساعد وتثير دافعية المدرسين الذين تعرضوا للمصاعب بسبب أنظمتهم تقويم ضعيفة التصميم . وكما لاحظنا من قبل أن كثيراً من المشاركين فى المسلك الثالث قد أدوا أداء ضعيفاً فى جوانب معينة هامة؛ لأن أنظمة التقويم التقليدية لم تتضمن ميكانيكيات للعمل مع المدرسين الهامشين . والمسلك الثالث يمثل هذا الميكانيكيات ، والمعايير الموزونة هى بلاغ واضح لما تتوقعه المنطقة التعليمية من المدرسين .

المجالات الأربعة للكفاءة المهنية

| المجال | كفاءة في عناصر تم تحديد وزنها |
|----------------------------------|---|
| المجال (١) التخطيط والإعداد | <p>أ- يظهر معرفة بالمادة الدراسية وبالبيداغوجيا (فن وعلم التدريس) .</p> <p>* أ ب يظهر ويدلل على معرفة التلاميذ .</p> <p>* أ ج يختار الأهداف التعليمية .</p> <p>* أ د يظهر ويبرهن على معرفته بالموارد .</p> <p>* أ هـ يصمم تعليما متماسكا منسقا .</p> <p>أ و يقيم تعلم التلميذ .</p> |
| المجال (٢) بيئة حجرة الدراسة | <p>* أ ٢ يخلق بيئة من الاحترام والوثام .</p> <p>ب يرسخ وينشئ ثقافة Culture للتعليم .</p> <p>* أ ٢ ج يدير عمليات وإجراءات حجرة الدراسة .</p> <p>* أ ٢ د يدير سلوك التلميذ .</p> <p>أ ٢ هـ ينظم بيئة التعلم .</p> |
| المجال (٣) التعليم | <p>أ ٣ يتواصل بوضوح ودقة .</p> <p>* أ ٣ ب يستخدم أساليب طرح الأسئلة والمناقشة .</p> <p>* أ ٣ ج يندمج التلاميذ في التعلم .</p> <p>أ ٣ د يوفر تغذية راجعة للتلاميذ .</p> <p>* أ ٣ هـ يظهر ويبرهن على المرونة والتجاوب .</p> |
| المجال (٤) المسؤوليات المهنية | <p>أ ٤ يتأمل التدريس ويفكر فيه .</p> <p>* أ ٤ ب يحافظ على سجلات دقيقة .</p> <p>* أ ٤ ج يتواصل مع الأسر .</p> <p>* أ ٤ د يسهم في المدرسة والمنطقة .</p> <p>أ ٤ هـ ينمو مهنيا .</p> <p>أ ٤ و يظهر المهنية أو الاحترافية Professional .</p> <p>أ ٤ ز يستخدم التكنولوجيا .</p> |

* كفاءات محورية .

وترى كثير من المناطق التعليمية هذه العملية كطريقة لتشجيع القائمين على إدارة المدرسة على استخدام برنامج المساعدة أو تتطلب منهم ذلك. وبما أن بعض القائمين على الإدارة كانوا تقليديا مترددين في استخدام برنامج مساعدة (وكانو غير مرتاحين في اتخاذ القرار ، أو لا يريدون عملا إضافيا) ، انتهى برنامج المساعدة إلى أن يستخدم فحسب من قبل المدرسين غير الأكفاء ، وليس للمدرسين الهامشيين الذين صمم البرنامج أساسا لهم، غير أنه في نظام له معايير موزونة - تم تميزها وتحديدها واستخدامها كآلية لنقل المدرسين إلى المسلك الثالث - سوف يغلب أن يشعر القائمون على الإدارة بأنهم يجدون سندا لقراراتهم في نقل مدرسين معينين إلى برنامج مساعدة. ولن تشعر كل منطقة تعليمية بالحاجة ولا بالإرادة للمضى في هذه العملية ، ولكن كل لجنة تقويم محلية تحتاج إلى إدارة نقاش وحوار عن الموضوع .

تصميم المسلك الثالث

كما هو الحال بالنسبة للمسلك الأول والثاني ، ينبغي أن تقيم لجان التقويم قراراتها على سياقات محلية وعلى تواريخ ماضية - وعلى وجه الخصوص فيما يتصل بالمسلك الثالث - وعلى مستوى الثقة بين المدرسين والقائمين على الإدارة. وعلى الرغم من التباينات المحلية ، فإن تصميم برنامج المساعدة سوف يتبع عادة نمطا متسقا . وللالتفات إلى مستويات مختلفة من الأداء ، وللمواقف المحددة التي قد تخلقها مشكلات تتعلق بمعايير معينة، فإن معظم المناطق التعليمية تضمن مستويات عدة قد تبلغ مستويات ثلاثة في المسلك الثالث وهي : الوعي ، والمساعدة المكشوفة ، والأفعال التآبئية .

مرحلة الوعي

كثيرا ما يتم تمييز المستوى الأول باعتباره مرحلة الوعي . والمناطق التعليمية عادة ما تعالج هذه المرحلة بطريقة من طريقتين؛ أولا، بعض المناطق التعليمية تشجع القائمين على الإدارة على القيام بتفاعلات واحتكاكات غير رسمية أو غير نظامية مع المدرسين الذين يشعر القائمون على إدارتهم بأنهم قد يجدون مشكلة في التصدي لمعيار معين . وهذا الاحتكاك فرصة للتعبير عن الاهتمام وللحصول على استجابة مدرس ، والإعداد

للقيام بملاحظة أو استخدام أى وسيلة أخرى لجمع البيانات أو لتقديم مقترحات معينة .
والهدف أن تبين ما إذا كانت المشكلة يمكن معالجتها عن طريق هذا التفاعل الشخصى بين
المدرس والمدير ، دون عمل ورقى رسمى أو توثيق . وهذا يشبه ما يحدث عادة كلما
اهتم الموجه بجانب أو كان لديه سؤال عن أحد جوانب عمل المدرس . إن هذا التدخل
غير الرسمى قد يمتد لفترة شهر أو شهرين ، وقد يؤدى فى كثير من الحالات إلى حل
للمشكلة وعند هذه النقطة ، سوف يستمر المدرس فى الاندماج على نحو نشط فى خطة
تنمية مهنية كجزء من المسلك الثالث .

وكنمط ثان من أنشطة الوعى توحى بعض المناطق التعليمية بهذا التفاعل المبذول
ومحاولة حل المشكلة ، ولكنها تتطلب من القوائم على الإدارة أن يوثق تحريريا هذا
التفاعل والقصص من هذه المرحلة الاولى هو ما يزال محاولة لحل الموقف عن طريق تدخل
غير رسمى ، ولكن نقابة المعلمين أو الإدارة سوف تتطلب تصديقا تحريريا لطبيعة
الاحتكاك والتفاعل والغرض منه أنه يتطلب أن مرحلة الوعى تضم بعض التوثيق
التحريرى ، ولكن عند مستوى أقل تحديدا عما هو متوقع فى المرحلة الثانية والثالثة من
البرنامج .

وتحدد المنطقة التعليمية فى مرحلة الوعى عادة جدولا زمنيا لإنهاء هذه المرحلة
الاولى . ويتم عادة اتخاذ قرار من ثلاثة قرارات عند نهاية الفترة المحددة :

١- يستمر المدرس فى العمل فى خطته فى النمو المهنى؛ لانه حل القضية والمشكلة
المعلقة .

٢- يشعر المدرس أو الإدارى أو هما معا أن الاستمرار فى العمل فى هذه المرحلة
سوف يفيد المدرس ولذلك يتم تمديد مرحلة الوعى .

٣- يقرر القوائم على الإدارة أن المدرس لا يحقق التقدم المرضى عند هذا المستوى
وتبدأ عملية نقل المدرس إلى المرحلة الثانية مرحلة المساعدة .



منطقة ماكوسب التعليمية بالينوى
الخطه III تنمية محددة لأعضاء هيئة التدريس

- ومرتبطة بزم من محدد (S.M.A.R.T.)
- * إستراتيجيات لحل القضية المعلقة .
 - * جدول زمنى أو خطوط زمنية .
 - * مؤشرات التقدم .
 - * الموارد المطلوبة والمساندة .
- ٣- يحدد الإدارى والمدرس وقتا محددا لمراجعة التقدم الذى تحقق (استمارة خطة مساعدة التقدم)

Plan of Assistance Progress Form

- ٤- سوف تقدم إحدى التوصيات الآتية بعد مراجعة وفحص تقدم المدرس (استمارة.أو صيغة الملخص النهائى).
- * تم حل القضية المعلقة ويعود المدرس إلى خطة نموه المهنى .
 - * يبقى المدرس فى مرحلة المساعدة مع تنقيح الاهداف والحدود الزمنية .
 - * لم تحل القضية ويتنقل المدرس إلى مرحلة التأديب .
- ملاحظة: البيانات التى يتم الحصول عليها أثناء مرحلة المساعدة لا يجوز استخدامها فى تصرف لاحق ضد المدرس، والاستثناء هو أن يكون حدث أو بيانات محددة تبادئ فى نقله من مرحلة الوعى أو مرحلة المساعدة إلى مرحلة التأديب .

مرحلة الوعى Awareness Phase

- ١- يحدد الإدارى أو المدرس قضية تشغله كتابة (استمارة تحديد القضية التى تقلقه) .
- ٢- يحدد الإدارى والمدرس جدولاً زمنياً محدداً ليتعاونوا ولمحاولة حل القضية المعلقة .
- ٣- فى نهاية مرحلة الوعى يراجع الإدارى التقدم ويوصى بإحدى التوصيات الآتية:
- * يبقى المدرس فى الخطه الثانية - النمو المهنى .
 - * فى حالة عدم حل المشكلة ، إما أن يوضع المدرس فى مرحلة المساعدة ، أو مرحلة التأديب (استمارة الملخص النهائى) .
- عند هذه النقطة ينصح الناظر المدرس أن يناقش الموقف مع رئيس النقابة أو من يمثله وقد يطلب المدرس أو الإدارى تمثيلاً آخر فى جميع الاجتماعات الخاصة بهذه القضية .

مرحلة المساعدة Assistance Phase

- ١- راجع التوصيات من مرحلة الوعى .
- ٢- سوف يتم وضع خطة محددة تضم (استمارة خطة المساعدة) .
- * أهداف تحسين النمو محدودة وقابلة للقياس وموجهة نحو الفعل وواقعية ،

مرحلة التأديب Disciplinary Phase

١- قد يوضع المدرس فى مرحلة التأديب بسبب ولا يقتصر الأمر على هذه الأسباب .

* لا يرقى لمعايير التدريس الفعال بعد مضيه بمرحلة المساعدة .

* العصيان والتمرد .

* مخالفة أو مخالفات لسياسة محددة أو قاعدة .

٢- تبدأ مرحلة التأديب باجتماع بين القائم على الإدارة والمدرس ورئيس النقابة أو من يمثله ؛ وقد يدخل فى هذا أشخاص مختصون مصدرىون Resource People مثل إدارى من المكتب الرئيسى أو المركزى أو ممثل المنطقة أو النقابة .

٣- سوف يحدد القائم على الإدارة كتابة المعيار أو المعايير المعنية ، القاعدة أو السبب موضع المخالفة (مرحلة التأديب) سوف تتاح للمدرس الفرصة للاستجابة

وبعد المناقشة ، سوف يبين القائم على

الإدارة الخطوات التالية التى ستتخذ مثل :

* خطة علاجية معينة ولها حدود زمنية .

* منح المدرس إجازة إدارية براتب .

* تطلب تدريب معين أو تقويم على يد مختص .

* توصية بعدم تجديد العقد .

* توصية بمراجعة وفحص التثبيت على يد مراقب التعليم ومجلس التربية .

٤- وتعالج مرحلة التأديب الأداء المستمر للنواحى المقلقة والتى لم يصححها المدرس إما فى مرحلة الوعى أو فى مرحلة المساعدة . ولا تستهدف مرحلة التأديب أن تكون قيда على حق المنطقة فى اتخاذ التصرف التأديبى المناسب لسوء سلوك المدرس دون اللجوء إما إلى مرحلة الوعى أو مرحلة المساعدة .



مرحلة المساعدة Assistance Phase

للمرحلة الثانية عدة عناوين وتسميات مثل المساعدة المكثفة، Intensive As- sistance والمساندة المهنية Professional Assistance وتبدأ هذه المرحلة باندماج وانغماس أكثر تحديدا وتكثيفا بين المدرس والإدارى ، أو بين المدرس وفريق المساعدة وثمة مكون مفتاحي لهذه المرحلة الأكثر تكثيفا وهو وضع وتطوير خطة عمل Action Plan أو خطة تحسين Improvment Plan ويقدم كونلى ١٩٨٧ Conley التوصيات الآتية لخطة العمل .

- * حدد وميز كل معيار يحتاج تحسينا .
- * حدد ونص على المحك كهدف للنشاط .
- * حدد السلوكيات التى ينبغى إظهارها فى نهاية الخطة ونص عليها .
- * حدد ونص على مدخلات معينة محددة سوف تستخدم للمساعدة على إنتاج السلوك المرغوب .
- * حدد ونص على كيف ستوثق التغيرات السلوكية .

ويقدم الشكل (١٥-٢) مثالا لإجراءات المرحلة الثانية التى عادة ما تتبع هذه التوصيات وتضيف بعض المناطق مهنيين آخرين فى هذه المرحلة من المساعدة . ويعتقد كثيرون أن الإدارى الذى عمل مع المدرس خلال مرحلة الوعي والذى اتخذ قرارا بالمضى فى العملية إلى مستوى أكثر كثافة ، قد لا يكون أفضل شخص للاستمرار فى القيادة فى توفير المساعدة للمدرس . وعند هذه النقطة قد يكون من المرغوب فيه تحديد وتمييز مجموعة من الناس لديها خبرة خاصة ومعرفة تكون قادرة على توفير المساندة والتوجيه التى تتيح للمدرس وتشجعه على تحسين أدائه . وسوف يتفاوت تكوين الفريق ، ولكنه سوف يتكون فى معظم الحالات من مجموعة من المدرسين ، أو مجموعة مختلطة من المدرسين وإدارى ، أو مجموعة كلها إداريون ، ولكنها لا تضم المقوم الأولى، ويمكن أن يساعد المدرس فى مرحلة المساعدة والإدارى المشغول فى تحديد وتمييز الجماعة . ويعمل الفريق مع المدرس فى خطة العمل ، وفى بعض الحالات ، مع موافقة الإدارى ، ينمى بالفعل ويعد خطة العمل مع المدرس . والفريق سواء أكان كله مدرسين أم كله إداريين أو مجموعة مختلطة لن يشارك فى القرار التجميعى أو النهائى الذى يتعلق بما إذا كان

المدرس قد حقق النتيجة أو الناتج المرغوب فيه، وسيبقى هذا الدور من اختصاص الإدارى المستول . والشكل (١٥-٣) يوضح مثالا لاستخدام فريق ، ويضم شروطا لدور الفريق ودور الإدارى ، وتوقعات بالنسبة لعضو هيئة التدريس المتدمج فى المسلك الثالث .

وتتطلب كثير من المناطق التعليمية من المدرسين فى هذه المرحلة من المساعدة التوقف عن جميع الاندماجات فى خطة غموم المهنى فى المسلك الثانى ، وأن يكرسوا جهدهم للعمل فى معالجة المشكلات التى تم تحديدها وتميزها . ولقد تركت مناطق تعليمية أخرى القرار للمدرس وللإدارى . وإذا كان المدرس مشاركا فى خطة فريق ، ونشاط تدريبي من قبل الأتراب . أو أى بديل آخر يتضمن التضافر ، قد يقرر المدرس والإدارى أنه ينبغى أن يبقى المدرس فى المشروع الآخر وهو مشارك فى المسلك الثالث . وبهذه الطريقة لا يضار ولا يتعطل تقدم الفريق ، ولا يكون اندماج المدرس فى برنامج المساعدة واضحا جدا للآخرين . وينبغى أن تناقش هذه النقطة على يد اللجنة وهى تصمم هذا المسلك .

والخطة المعروضة فى الشكل (١٥-٢) بها ملاحظة تثير الاهتمام فى نهاية مرحلة المساعدة وهى : « أن البيانات التى تم الحصول عليها أثناء مرحلة المساعدة لا يجوز أن تستخدم فى تصرفات لاحقة ضد المدرس . وذلك باستثناء وجود واقعة أو بيانات محددة تبادر فى تحريك المدرس ونقله من مرحلة الوعى أو مرحلة المساعدة إلى المرحلة التأديبية» .

وهناك عدة مناطق تضع تعبيرات مماثلة فى نهاية المرحلة الثانية فى برنامج للمساعدة . والمناطق مستعدة لأن توافق على أن البيانات التى جمعت فى مرحلتى الوعى والمساندة المهنية لن تستخدم فى أى تصرف ضد المدرس . وهذه العبارة تساند الطبيعة المهنية لتصميمات وخطط المسلك الثالث والالتزام بروح المساعدة ، والافتراض أو المسلم هو أن الموجه ينقل المدرس إلى مرحلة ثالثة أكثر جدية من المسلك الثالث ، وسوف تحتاج المنطقة التعليمية أن تطبق قواعد قانونية بدرجة أكبر للتوثيق . وهذه العملية سوف تكون مصدر الشواهد والأدلة التى تستخدم فى حالة الفصل أو الاستغناء الذى قد يتعرض له عضو هيئة التدريس ، والعمل المبكر الذى تم القيام به فى المرحلة الأولى والثانية من المسلك الثالث ليس ضروريا ولا مساعدا . وتضمن هذا النمط من الشروط قد يكون مساعدا فى خفض قلق المدرس الناتج عن وضع وتطوير المنطقة لأول برنامج علاجي رسمى كجزء من نظام تقويم جديد .

منطقة ماكومب التعليمية بالينوى
المسلك الثالث ، برنامج مساعدة أعضاء هيئة التدريس

لديه مشكلة أداء ، قد ينمى الموجه برنامجا إفراديا للتحسين وهذا البرنامج سوف يركز على جوانب معينة من الأداءات المهنية المتوقعة، وسوف يتخذ هذا على الأغلب صيغة عملية الملاحظة كما تحدث ولخصت فى المسلك الأول . وقد تصمم صيغ وأشكال أخرى لجمع البيانات أو للمساعدة على يد الموجه مع إسهام من عضو هيئة التدريس . ويستطيع الموجه فى أى وقت خلال دورة التقدير Appraisal أن يقوم بتقديم توصية من التوصيات الآتية :

- ١- ينقل عضو هيئة التدريس إلى المسلك الثانى الخاص بالنمو المهنى .
- ٢- أن يحتفظ بعضو هيئة التدريس فى المسلك الثالث الخاص بمساعدة عضو هيئة التدريس المستوى أ (وقد يستمر عضو هيئة التدريس فى العمل على مستوى الفريق فى المسلك الثانى) .

- ٣- ينقل عضو هيئة التدريس إلى برنامج مساعدة عضو هيئة التدريس فى المسلك الثالث ، المستوى ب المساعدة المكثفة Intensive Assistance .

صمم المسلك الأول والمسلك الثانى فى عملية تقدير أعضاء الهيئة التدريسية لتقدير التدريس الجيد وتحسينه والأغلبية الساحقة من أعضاء هيئة التدريس . سوف يفيدون من هذه العملية وسوف تخدمهم . أما بالنسبة للأعضاء القليلين الذين لم يظهروا أداء مرضيا بالنسبة للتوقعات الأدائية المهنية فإنه يلزم لهم نظام مساند أكثر كثافة وتوجيها .

الأغراض

* لبيان التزام المنطقة التعليمية بالنمو المستمر وتنمية جميع أعضاء هيئة التدريس .

* لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس الذين تم تمييزهم وتحديدهم على يد إداريهم بأنهم فى حاجة إلى مساعدة للوفاء بالتوقعات الأدائية المهنية .

* تنفيذ عملية إيجابية وينبغى أن تساعد فى النمو المهنى .

المستوى ١ : مساعدة مهارة

الإجراءات

حين تسفر ملاحظة إدارى أو تقويمه لأى عضو هيئة تدريس (باستخدام استمارة الأداءات المهنية المتوقعة) عن أن

المستوى ب : مساعدة مكثفة

حين تبين ملاحظة إدارى أو تقويمه لآى عضو هيئة التدريس أن مستوى أدائه منخفض انخفاضاً غير مرض بالنسبة للأداء المهنى المتوقع للمنطقة District Professional Performance Expectations ، تتم التوصية إلى مدير شئون العاملين بحاجته إلى مساعدة مكثفة ولا بد أن يصحب هذا توثيق (بما فى ذلك الملاحظات التى تستخدم استمارة الأداء المهنى المتوقع من المسلك الأول) يدعم الأداء غير المرضى .

وتوصية الإدارى بالحاجة إلى فريق مساعدة مكثفة سوف يفحص ويراجع من قبل مدير شئون العاملين للتحقق من أن مساعدة العضو المتطورة قد حدثت ، ولمساندة ودعم أن المدرس توافر لديه إشعار تحريرى كاف بأن أداءه لا يرقى للأداء المهنى المتوقع ، وليحدد ما إذا كان يعرض مع هذا بيانات كافية تمكن فريق المساعدة المكثفة من أن يكون فعالا .

وإذا ووفق على توصية الإدارى بمساعدة مكثفة من قبل مدير شئون العاملين يجتمع الإدارى ومدير شئون العاملين مع عضو هيئة التدريس ذى الأداء غير المرضى ليقدم له مفهوم المساعدة المكثفة .

وسوف يحدد مدير شئون العاملين أعضاء فريق المنطقة من الذين لديهم خبرة وكفاءة فى الجانب الأدائى الذى يتطلب تحسينا وعلى أية حال فإن المدرسين الذين يطلب منهم ذلك لهم الحق فى الاعتذار عن هذه المهمة ويتألف الفريق عادة من الأعضاء الآتين :

أ - عضو مسئول عن الخبرة والكفاءة فى الإستراتيجية التعليمية .
ب- عضو مسئول وخبير فى مادة التخصص ومستوى الصف ، والمنهج التعليمى العام .

ج - مدرس - وسوف يقدم عضو هيئة التدريس أسماء ثلاثة مدرسين يحبون العمل معه أثناء هذه العملية . وسوف يختار مدير شئون العاملين أحد هؤلاء الثلاثة لكى يكون عضوا فى الفريق .

د- أعضاء آخرون يرى مدير شئون العاملين أنهم مناسبون للمهمة ، وينبغي أن يكون عضو واحد فى الفريق إداريا وسوف يعمل فريق المساعدة المكثفة مع مدير شئون العاملين لوضع خطة وجدول اجتماعات التداول أو المؤتمرات وسوف يلتقى مدير شئون العاملين وفريق المساعدة المكثفة مع مدير البناء المدرسى الرئيسى لتقديم أعضاء الفريق والتعريف بهم

عدد من الإستراتيجيات الإضافية التى تصمم لمساعدة العملية التعليمية .

وسوف يحافظ على سجل للاجتماعات التى تعقد مع عضو هيئة التدريس بواسطة كل عضو من أعضاء فريق المساعدة المكثفة .

وسوف يقدم السجل إلى مدير شئون العاملين حين تتم العملية وسوف يستخدم أعضاء الفريق الإرشادات الآتية فى التواصل مع عضو هيئة التدريس: يقدم اقتراحات للتحسين ، وتعرض عليه بدائل متعددة ، وسوف تتصل التعليقات بمواقف محددة مثل « أساليبك الدافعية أثرت بشكل جيد فى المجموعة الأولى اليوم » وسوف يتم تجنب عبارات عامة مثل أنت « تتحسن فى إثارة دافعية تلاميذك » .

وسوف تتم المحافظة على السرية بصرامة ولن يشار إلى اسم عضو هيئة التدريس أو البناء المدرسى الذى يلتقى فيه الفريق . وسوف يتواصل أعضاء الفريق على نحو منظم مع مدير شئون العاملين لتقديم تقرير عن ملاحظاتهم وعن المداولات والتقدم ، وملاحظات أعضاء الفريق ومداولاتهم لا تقدم مكتوبة ، ولا تبلغ لمدير البناء المدرسى ، ولا تصحح جزءاً من تقييم عضو هيئة التدريس .

ولتحديد ملخص العملية ، وإخبار الإدارى بالجدول الزمنى . عند هذه النقطة ، سوف تراجع تقويمات عضو هيئة التدريس وسوف يخبر الإدارى أعضاء الفريق بالمحاولة السابقة والحالية للعلاج .

وسوف يجتمع فريق المساعدة المكثفة مع عضو هيئة التدريس لمراجعة دور الفريق ، وللتحقق من جدول الملاحظة وموعد المؤتمر للتداول ولتلقى ملاحظات وإسهامات عضو هيئة التدريس .

وسوف يتفاوت طول خدمة فريق المساعدة المكثفة ، ويتوقف هذا على حاجات عضو هيئة التدريس ، وقد لا يزيد عن سنة شمسية .

دور الفريق

إن دور فريق المساعدة المكثفة هو أن يستخدم البيانات والمعلومات التى يقدمها الإدارى لتنمية وتطوير مدخل مخطط له لمساعدة عضو هيئة التدريس على الوفاء بالآداء المهني المتوقع وسوف تتضمن الخطة ملاحظة مباشرة للتدريس وللأنشطة الأخرى ، ومناقشات ومداولات أو مؤتمرات Conferences مع عضو هيئة التدريس ، وتدريب أتراب ومتتورية Mentoring وأنشطة متابعة وقد تضم أنشطة أخرى . وقد تحتوى الخطة على أى

دور الإداري

إن عضو هيئة التدريس الذي يتلقى مساعدة مكشوفة سوف يوضع في دورة تقدير An appraisal Cycle كما تم تحديدها في المسلك الأول ويستمر مدير البناء المدرسي في أن يكون مقوم عضو هيئة التدريس. ومدير شئون العاملين مسئول عن الحفاظ على التواصل بين المدرس ومدير البناء المدرسي. وعملية المساعدة المكشوفة لا تؤخر عملية التوجيه ولا عملية التقويم ولا تحل محلها. وبعد أن تنتهي المساعدة المكشوفة، يكمل مدير البناء تقويميا ويقدم إحدى التوصيات الآتية لمدير شئون العاملين :

١- إعادة عضو هيئة التدريس إلى المسلك الثاني .

٢- أو التوصية باستمرار برنامج المساعدة المكثف مع فريق مختلف.

٣- أو العودة إلى مدير شئون العاملين لاتخاذ إجراء لاحق يتم الاتفاق عليه بالتفاوض .

ووفقا لاختيار مدير شئون العاملين قد يطلب إداري أو عضو هيئة التدريس مقوما ثانيا للقيام بملاحظات إضافية ومداولات مع عضو هيئة التدريس وأعضاء فريق المساعدة المكشوفة لن يستخدموا كمقومين

ثانية . وقد يتم القيام بتقويمات إضافية وملاحظات على يد الإداري في أى وقت .

مسئوليات عضو هيئة التدريس في المسلك الثالث

١- أن يطلب التوضيحات والاستيضاحات من فريق المساعدة المكثفة، ومن مدير شئون العاملين ومن مدير البناء المدرسي .

٢- أن يكون مسئولا عن الملاحظات السردية كلها أثناء العملية إذا رغب في ذلك .

٣- أن يطلب إذا كان مرغوبا فيه وجود ممثل لنقابة المعلمين معه أو أثناء اجتماعات فريق المساعدة المكثفة .

٤- أن يكون متفتحا ومرنا في تنفيذ الإستراتيجيات المختلفة والمصقولة لتحسين أدائه المهني المتوقع .

٥- أن يكون مسئولا عن الوفاء بالمطلوب في التواريخ المحددة والمواعيد ، والملاحظات وفقا للجدول وغيرها من متطلبات الالتزام بالجدول الزمني .

وهذه الفكرة لن تكون ضرورية فى كل موقف ، ولكن ينبغى أن تناقشها لجنة التقويم. وحين يبلغ المدرس الإطار الزمنى المحدد للمرحلة الثانية من المسلك الثالث، يواجه الإدارى المسئول مرة أخرى ثلاثة تصرفات ممكنة:

١- لقد حقق المدرس الهدف المحدد وقام بالسلوك المرغوب فيه ويرجع إلى المسلك الثانى ويستمر فى العمل فى خطة التنمية المهنية .

٢- لم يبلغ المدرس النتيجة المرغوب فيها أو المحددة فى المرحلة الثانية من خطة العمل ، ولكنه ملتزم بالعمل لتنفيذ الخطة ولتحقيق التقدم فى هذه الحالة ، يضع المدرس والموجه جدولاً زمنياً جديداً وتدخلات ، ويستمر المدرس فى العمل فى المرحلة الثانية .

٣- لم يحقق المدرس أهداف الخطة ، والتزامه موضع تساؤل ، ويلاحظ الموجه أنه لا يحدث تقدم فى هذه الحالة تكون التوصية الانتقال إلى المستوى التالى والأكثر خطورة وجدية .

مرحلة التأديب والتهذيب

إن هذا المستوى التالى يمكن النظر إليه باعتباره المرحلة الثالثة فى برنامج المساعدة (انظر الشكل ١٥-٢) أو قد يكون تحرك المدرس مع إشعار سليم بالعملية القانونية التى شرعتها الولاية أو على أساس العقد المحلى الذى تم التفاوض عليه (انظر الشكل ١٥-٣).

الوفاء بالتطلبات القانونية: إذا صمم النظام على نحو سليم وكانت روح المساعدة المهنية توجه التدخلات والعلاقات داخل هذا المسلك عندئذ فإن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين وضعوا فى برنامج المساعدة لن يصلوا قط إلى هذه المرحلة الثالثة. وعينة خطة المساعدة المعروضة فى الشكل (١٥-٢) تستخدم هذه المرحلة كتدخل شرعى أكثر نظامية قد يؤدى إلى الاستغناء وفى معظم الحالات ، يبدأ الانتقال إلى هذه المرحلة الثالثة بإرسال إشارة لنقابة المعلمين بأن المدرس قد انتقل إلى هذه المرحلة . وقد يخبر الموجه المدرس أنه يستطيع أن يتصل بجمعية المعلمين (النقابة) ويطلب مساعدتها وهذا العمل المقترح أو المطلوب مثال يدل على أن طبيعة هذه المرحلة أكثر خطورة وتصميم هذه المرحلة يشبه على نحو وثيق الأنشطة المطلوبة فى مراحل مبكرة والفرق الأساسى هو أن كل شئ يتقدم الآن بمعدل خطو أكثر إلحاحاً وبغمة أكثر جدية وخطورة .

في حالة الفصل: توجيهات المناطق التعليمية: إن خبرة تلك المناطق التي ترى أن خططها في تقويم المدرس ناجحة تقترح أن برامجها الخاصة بالمسلك الثالث كانت مساعدة ومفيدة. ولسوء الحظ ، فإن جميع الجهود العلاجية لا يكون لها نهاية سعيدة ، ففي بعض الحالات إما أن يكون المدرس غير مريد أو غير قادر على الوفاء بمعايير المنطقة وليس قصد المسلك الثالث زيادة احتمال الاستغناء عن المدرس على أساس عدم الكفاءة ولم تكن هذه هي الحالة في المناطق التعليمية التي صممت وأعدت برامج العلاج الجديدة. غير أن المناطق التعليمية ينبغي عليها أن تواجه الواقع .

وفيما يأتي بعض التوجيهات التي يمكن أن تفيد في مساعدة كل من المناطق التعليمية والمدرسين على أن يفهموا المتطلبات وأنواع الحماية التي تعتبر جزءا من إثارة قضية عدم كفاءة ضد مدرس تم تربيته .

١- ينبغي أن تعرف المنطقة التعليمية وتحدد بأكبر قدر ممكن من الوضوح طبيعة عدم كفاءة المدرس ومخطئه .

٢- ينبغي أن توفر المنطقة التعليمية سجلا للشواهد الحقيقية التي تساند الدعوى بأن مخط عدم كفاءة المدرس مخط مستمر .

٣- ينبغي أن تتشاور المنطقة التعليمية مع محاميها لتحديد إذا كانت الشواهد التي جمعت كافية لرفع دعوى عدم كفاءة في ضوء المعايير القانونية التي تطبق في الولاية .

٤- ينبغي أن تلتفت المنطقة التعليمية لشروح الحقائق التي قد تستخدم في الدفاع عن المدرس مثل الفروق في الفلسفة التربوية ، وظروف العمل الصعبة ، والتعصب ضد المدرس ، والإخفاق في إتاحة الفرصة المناسبة للعلاج .

٥- ينبغي أن تلتفت المنطقة التعليمية إلى الأثر الممكن لفصل المدرس على الروح المعنوي للمدرسين بما في ذلك الآثار الإيجابية لتحديد معايير أداء عالية للمدرس والآثار السلبية الناتجة عن سوء فهم أسس الفصل والاستغناء .

٦- ينبغي أن تتأكد المنطقة التعليمية من أن المدرس قد تلقى تحذيرا مناسباً بالنسبة للسلوك غير المرغوب فيه أو عدم الكفاءة وذلك عن طريق ملاحظات أثناء العلاج الرسمي أو النظامي .

٧- ينبغي أن تتأكد المنطقة التعليمية من أن السلوك المرغوب فيه والممارسات ترتبط ارتباطا جوهريا بالتوقعات المعقولة بالنسبة لأداء المدرس .

٨- ينبغي أن تتأكد المنطقة التعليمية من أن جميع الجهود البحثية وجميع الشواهد قد تم القيام بها وجمعها بعدالة وإنصاف وموضوعية .

٩ - ينبغي أن تضمن المنطقة التعليمية أن معايير السلوك والممارسة التدريسية قد طبقت على نحو عادل ودون تعصب .

١٠- ينبغي أن تقتنع المنطقة التعليمية بجدية الاتهامات ضد المدرس وأن تكون مستعدة لتحمل عبء البرهنة على صدق القضية .

إن التوصل إلى توصية بإمكانية الفصل والاستغناء الذى يمكن أن يحدث فى نهاية عملية المسلك الثالث أو فى المرحلة الثالثة من المسلك الثالث تمثل الناتج الأقل مرغوبة للتقويم ، غير أن المناطق التعليمية والمدارس ، على أية حال لابد أن تقرر كيف تحمى التلاميذ ومهنة التعليم من استمرار وجود مدرس سيئ. ولكن لجان التقويم المحلية والهيئة الإدارية ، والمدرسين ينبغي أن يتذكروا أن معالجة المدرسين « الضعاف » كسر صغير من النشاط التقويمى فى أحسن الحالات .

وعند وضع وإنشاء أنظمة التقويم الجديدة التى وصفت فى هذا الكتاب أظهرت المناطق التعليمية رؤية وبصيرة وضمان الجودة القائم على مجموعة راسخة واضحة من معايير التدريس يمكن تحقيقها فى بيئة تنمى وتشجع التعلم المهنى ، وتدل الدراسات التى أجريت خلال أربعين سنة والتى تتعلق بتقويم المدرس أن المدرسين والإداريين يدركون أهمية تقويم أعضاء هيئة التدريس وأنه ضرورة. والمشكلة بالنسبة للمجموعتين كانت ومازالت تتعلق بالطريقة التى استخدمتها المدارس فى الماضى، وهذا الكتاب يقدم رؤية للكيفية التى ينبغي أن يتم بها هذا التقويم .

الخاتمة

وكما برهنا فى هذا الكتاب على أية حال ، من الممكن استخدام إجراءات تقويم تدمج المدرسين والقائمين على الإدارة فى حوار مهنى عن التلاميذ وتعلمهم وعن التدريس ويمكن أن يتحقق ذلك دون إعادة تشكيل مدارس المنطقة كلها على نحو راديكالى ، ودون إنفاق مقادير كبيرة من المال ، أو الاندماج فى أنواع أخرى من الجهود التى كثيرا ما تتطلب تحويل الأفكار وتغييرها ، وبدلا من ذلك ، فإن على المدرسين المنغمسين فى هذا ببساطة أن يفكروا تفكيراً مختلفاً عن النشاط - تقويم المدرس - المتدمجين فيه من قبل والذى يتطلبه القانون .

وباستخدام مثل هذا المدخل على سبيل المثال كانت المعلمة (س) تستطيع أن تقوم بتقييم ذاتي ، وكانت تستطيع أن تحدد جوانب ومجالات تريد أن تركز عليها (مثل من يتعلمون الإنجليزية فى حجرة دراستها ، أو الرياضيات الحديثة ، أو برنامج الكتابة) وكانت تستطيع أن تعمل مع ناظرتها وأن تضع خطة تعالج هذه المسائل ، وكانت تستطيع أن تعمل مع زميلاتها فى متابعة خططها وكان يمكن لأحاديثها مع ناظرتها أن تكون حول المسائل التعليمية الجوهرية ، وهذا كان سيتيح لهما نموا مهنياً من خلال الخبرة .

إن هذا المدخل سوف يدمج المعلمة فى القيام بدور نشط ، عن طريق التقييم الذاتى ، وعن طريق جمع عناصر ومواد للبرتقوليوس ، وللحديث والحوار المهنى ، وحتى لو أن الناظرة كان لها الحكم النهائى على المعلمة ، فإن المعلمة تكون مندمجة على نحو نشط فى العملية ، مقدمة تفسيرات لأحداث ووقائع حجرة الدراسة ، وموفرة أسسا عقلانية للقرارات التعليمية ، وشواهد على الجوانب الأخرى من مسؤولياتها خارج حجرة الدراسة (مثل عينات من الرسائل التى ترسلها لآباء التلاميذ المتعثرين) .

وفضلا عن ذلك لقد دعيت المعلمة (س) لتطرح تساؤلاتها عن أحكام الناظرة ، وأن تقدم شاهدا إضافيا على مهارتها ، أو تفسيرات بديلة لنفس المعلومات ، وهذا لن يمثل تمردا وعصيانا ، فالناظرة على أية حال لها الحكم النهائى - ولكنها تقدم أساسا لحوار ومحادثة مهنية حقيقية صادقة ، وكنتيجة مصاحبة لهذه المحادثة ، يحتمل أن الناظرة أيضا سوف تتعلم مثلها مثل المعلمة .

ملاحق: دراسات حالات في التقويم

لقد طبقت كثير من المناطق التعليمية أنظمة تقويم للمدرس باستخدام المبادئ التي طرحناها في هذا الباب، ومن هذه المناطق التعليمية منطقتان هما أديسون في إلينوى ، ونيوبورت نيوز في فيرجينيا ، ولقد تم وصفهما وصفا كاملا في هذا الباب وهذان النظامان يستخدمان طريقتين مختلفتين ، ولهما إجراءات متباينة مع المدرسين الجدد والمدرسين ذوي الخبرة وهما يدمجان المدرسين على نحو نشط في عملية التقويم مما يضمن أنهم سوف يخبرون نموا مهنيا نتيجة للجهد .

ويحتوى الملحق (أ) على وصف لنظام التقويم الممارس في أديسون إلينوى ، ولقد تضمنت الفصول (١٣-١٥) كثيرا من الاستثمارات والصيغ المستخدمة في ذلك النظام وذلك في وصف الإجراءات الموصى بها .

ويضم الملحق (ب) ملخصا لنظام التقويم المستخدم في نيوبورت نيوز في ولاية فيرجينيا وعينة من الاستثمارات المستخدمة .

Three - Track Systems مناطق تعليمية أخرى تستخدم أنظمة ذات مسالك ثلاثة

وثمة أمثلة أخرى لنماذج ذات مسالك ثلاثة تركز على ضمان الجودة وعلى النمو المهني يمكن الحصول عليها وبالاتصال بالمناطق التعليمية الآتية :

West Morris Regional High School District
Four Bridges Road
Chester, NJ 07910

Maine School Administrative District #51
Cumberland-North Yarmouth
P.O. Box 6A
Cumberland, ME 04021

East Grand Rapids School District
7915 Hall Street SE
East Grand Rapids, MI 49506

Unionville-Chaddle Ford School District
740 Unionville Road
Kennett Square, PA 19348

Bartholomew Consolidated School Corporation
2650 Home Avenue
Columbus, IN 47201

Dubuque Community Schools
2300 Chaney Road
Dubuque, IA 52001-3095

Greenwood Public Schools
440 West Gary
Greenwood, AR 72936

Grosse Ile Township Schools
23270 East River



الملحق أ

المدارس العامة بأديسون ، إلينوى
Addison , Illinois Public Schools

ملخص لنظام التقدير المهني
Addison School District # 4

222 N . Kennedy Dr

Addison , II 60101

(630) 458 - 2500

Dr. Larry Weck , Superintendent

إن هذا النظام مثال ممتاز للنموذج الثلاثى المسلك ، وهذا النظام يقوم على فلسفة تم تطويرها وبورتها على يد لجنة مشتركة للتقويم من المدرسين والإداريين .
الفلسفة :

إن المنطقة التعليمية الرابعة فى أديسون ملتزمة بتوفير أفضل برنامج تربوى لتلاميذها ، ولخدمة هذه الغاية ، فإنها تساند نظام التقدير المهنى الذى يركز على الامتياز والتفوق ويقوم النظام على أن يعمل المدرسون والإداريون معا فى عملية تحسين التدريس والتعلم .

ونحن نعتقد :

- * أن جميع أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد النمو المهنى والتنمية المهنية فى تحقيق أهداف المدرسة والمنطقة التعليمية .
- * أن جميع أعضاء هيئة التدريس ملتزمون بالتحسين المستمر للأداء المهنى .
- * أن تقدير الأداء يستند إلى روح تعاونية ، وتواصل مفتوح ، ومسئولية مشتركة .
- * أن تقدير الأداء إيجابى فى طبيعته وقصده ، ويدرك نواحي القوة ويوفر وسائل للمساندة والتحسين .
- * أن تقدير الأداء مصمم لتحسين الامتياز والتفوق فى التدريس والتعلم .

ولقد حددت اللجنة الإطار الذى قدمه دانيلسون Danielson للتدريس كأفضل فكر يمثل ما تعتقده المنطقة باعتبارها المعايير المحورية للأداء ، وبعد أن تم تحديد وتمييز



إطار العمل والخطط التي توفر تنمية أعضاء هيئة التدريس التي تركز على مجالات دانيلسون وعناصرها ، وتم تطوير التوقعات المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس ، بدأت اللجنة في العمل في تصميم كل من المسالك الثلاثة .

ولقد تم وضع وتطوير الوصف المبدي لمكونات كل مسلك على لجان فرعية ثم عرضت هذه المسودات على المجموعة كلها للمناقشة والمراجعة والتنقيح . ولقد استغرقت العمليات الآتية سنة : اختيار اللجنة ، وتطوير فلسفة موجهة ومرشدة ، تحديد وتمييز المعايير المحورية ، وتصميم مكونات كل مسلك ، ثم تقديم النظام الجديد إلى أعضاء هيئة التدريس .

والعناصر الأساسية لكل مسلك على النحو الآتي :

المدرس قبل التثبيت في الوظيفة - المسلك الأول

يوجد بالبنوى فترة مدتها أربع سنوات يوضع فيها المدرسون الجدد تحت الملاحظة ولقد حددت أديسون وخصصت السنتين الأوليين لعمل أكثر كثافة بحيث تتم المناقشة الجادة عند تلك النقطة قبيل التجديد للسنة الثالثة . وترتيباً على ذلك أسقطت بعض الأنشطة المطلوبة في السنة الثالثة والسنة الرابعة لتقلل الوقت المطلوب من إداريهم . ولقد حدد المسئولون وميزوا الملاحظات الرسمية أو النظامية ، وجمع المواد التعليمية المعدة المطلوبة ، وكتابة اليوميات في دفتر باعتبارها الأنشطة التي تمثل على أفضل نحو نمط المعلومات التي يريدون أن تجمع لتمكينهم من اتخاذ القرارات العقلانية التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس ، في الوقت الذي يستمر فيه تحسين التعلم المهني ، ولقد تمت مساندة إجراءات المسلك الأول هذه بوجود برنامج استهلاكي مقنع Induction Program وبرنامج متتوري للمدرس المبتدئ Mentor Program وسلسلة من برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس المطلوبة .

خطة النمو المهني - المسلك الثاني

لقد اختارت أديسون أن تقدر أعضاء هيئة التدريس المثبتين عن طريق تغذية راجعة مستمرة يتم اكتسابها خلال التفاعلات اليومية ، والزيارات والتغذية الراجعة من أصحاب الحقوق والتي تعتبر جزءاً طبيعياً من حياة المدرسة . وليس هناك ملاحظات مطلوبة ، أو



تقويمات تجميعية دورية للمدرسين المثبتين . إن المشاركة فى المسلك الثانى ترى على أنها اعتراف بأن أعضاء هيئة التدريس يستوفون المعايير المحورية ويرفون لمتطلباتها . وهذه المنطقة التعليمية تؤكد تأكيداً كبيراً على أهمية كتابة فرق أعضاء هيئة التدريس لخطط النمو المهنى ، وتنميتها والارتقاء بها (وهى تشجع ذلك تشجيعاً قوياً ، ولكنها ليست مطلوبة) وقد توضع الخطط لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث ، ولكن نعمة تفضيلاً للخطط المتعددة السنوات .

خطة المساعدة المهنية - المسلك الثالث

يتبع المسلك الثالث فى هذه المنطقة التعليمية على نحو وثيق التوصيات الأساسية لبرنامج المساعدة ، ومرحلة الوعى فرصة لكى يتفاعل الناظر والمدرس ويتصل به فيما يتعلق بناحية قصور تشغله ويبدأ سلسلة من المحادثات والملاحظات وإستراتيجيات المساعدة وإذا لم يتحقق تقدم ، فإن المدرس ينتقل إلى مرحلة مساندة ودعم أكثر كثافة ومباشرة . وإذا لم يحدث تقدم مرض فى مرحلة المساندة والدعم قد ينقل الإدارى مع موافقة المنطقة التعليمية عضو هيئة التدريس إلى خطة العلاج بالولاية والإجراءات القانونية تشتمل على سلسلة من المتطلبات الملزمة قانوناً من الإبلاغ والإشعار مع مطالب صارمة تتعلق بتوثيق أداء المدرس والوفاء بمجموعة من الإجراءات القانونية واجبة الأداء Due Proceses Procedures يمكن أن تساند الفصل على أساس عدم الكفاءة (الشكل ١ أ) للمدرسين غير المثبتين ، والشكل ٢ أ للمدرسين المثبتين ، يظهران نظام المسلك الثلاثى فى منطقة أديسون التعليمية .



الشكل ١١

نظام تقرير المدرسين قبل التثبيت

منطقة أديسون التعليمية الرابعة

نظام تقرير مهني لأعضاء هيئة التدريس قبل التثبيت

السنة الأولى

* الملاحظات النظامية (٣) Formal Observations .

- اجتماعات (مؤتمرات) قبلية وبعدية .
- استمارة ملاحظات بعدية يملأها الإداري .
- استمارة تأمل ملاحظة يملأها عضو هيئة التدريس .
- * جمع المواد المعدة Arifact Collection .
- توثيق ومساندة الكفاءات المهنية والنمو .
- دفتر اليوميات Journal .
- كتابة تأملية مفكرة يقوم بها عضو هيئة التدريس .
- * مراجعة تجميعية Summative Review .
- تقرير مكتوب يقوم به الإداري .

السنوات ٢، ٣، ٤

* الملاحظات النظامية أو الرسمية (٢) Formal Observation .

- مؤتمرات (اجتماعات) قبلية وبعدية .
- استمارة ملاحظة قبلية يملأها عضو هيئة التدريس .
- استمارة ملاحظة بعدية يملأها الإداري .
- استمارة تأمل الملاحظة يملأها عضو هيئة التدريس .
- جمع المواد المعدة Artifact Collection
- * توثيق النمو المهني ومساندته .

دفتر اليوميات Journal

- * كتابة تأملية مفكرة يقوم بها عضو هيئة التدريس .
- مطلوبة في السنتين ١ ، ٢ ، واختيارية في السنتين ٣ ، ٤ .
- المراجعة أو التقدير التجميعي أو النهائي Summative Review .
- تقويم وتقييم تحريري يقوم به الإداري .



الشكل ١٢

نظام منطقة أديسون التعليمية الرابعة
نظام التقدير المهني لأعضاء هيئة التدريس المثبتين

خطة النمو المهني

* الجزء (١) : التقدير المستمر Part 1 : Ongoing Appraisal

تقدير غير نظامي .

في مواقف متنوعة .

يعتمد على الكفاءات المهنية .

* الجزء (٢) : التنمية المهنية Part 2 : Professional Development

يعتمد على حاجة محددة .

موجهة نحو تحسين تعلم التلميذ .

تحدد فرديا .

تطور تضافريا .

تنفذ تضافريا .

تقيم تضافريا .

خطة المساعدة المهنية Professional Assistance Plan

تعتمد على حاجة محددة .

موجهة نحو تحسين الكفاءات المهنية .

يبادر فيها من قبل المدرس أو الإداري .

يتم تطويرها تضافريا وكذلك تنفيذها .

* المرحلة (١) : الوعي Phase 1 : Awareness

قصيرة الأمد ، تقدم سريع ، ثم حل المشكلة .

* المرحلة (٢) : المساندة Phase 2 : Support

خطة عمل محددة ، جدول زمني وحدود زمنية للتقدم

خطة ولاية إلينوى العلاجية State Of Illinois Remediation Plan

المدارس العامة بنيويورك نيوز فيرجينيا Newsport News , Virginia

إطالة على نظام تقويم المدرس

Newport News Virginia , Public Schols

12465 Warwick boulevard

Newport News, VA 23 606-61130

هذه منطقة تعليمية حضرية في فيرجينيا بها ٤٥ مدرسة تخدم ٣٢ ألف تلميذ في الصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر K-12 ولقد تطلب تطوير دليل تقييم أداء المدرس Teacher Performance Assessment Handbook التزام واندماج مئات من المدرسين وأعضاء مجلس المدرسة ، وبدأت مبادرة التصميم بلجنة من المتطوعين يسانداهم مستشار في البداية اختبرت خمس مدارس ميدانيا ونقحت مسودة الوثائق لمدة عامين . ووافق مجلس المدرسة بسبب قصور في إحساس المدرس بملكية النظام على سنة إضافية لتمديد الاختبار الميداني الذي يتضمن جميع المستويات الصفية وعلى أساس تصويت ٩٠٪ أو أكثر اختارت عشرون مدرسة أن يمتد الاختبار الميداني ستة ثالثة .

وعند هذه النقطة تم اقتباس واستيعاب مقاييس الأداء ومفاهيم الشواهد من «تحسين الممارسة المهنية : إطار عمل للتدريس Danielson , 1996 ، وذلك بمساندة شارلوت دانيلسون وتوجيهها وتم تمييز عمليتي التقييم التكويني والتقييم التجميعي باعتبارهما دورتين متميزتين للتقييم ولكنهما حاسمتان وهامتان ، وبعد هذه السنة الثالثة من الاختبار الميداني ومزيد من الصقل والتدقيق ، حظيت الإجراءات والوثائق العملية بملكية كافية من قبل المدرسين بحيث وافق عليها مجلس المنطقة التعليمية وخلال هذه السنوات الأربع نظم قسم تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس مؤتمرات صيفية للفرق القائدة وحوارات ربع سنوية في مجالات التدريس الفعال ، وقيادة التغيير ، واقتسام ما يعمل عمله What Works والمشاركة فيه وكيف يمكن أن يصبح أفضل ولقد تحمل أعضاء الفرق القائدة lead teams -المدرسون والإداريون - مسؤولية إعداد جدول تنمية أعضاء هيئة التدريس وقيادة هذه الجلسات .



ولقد أسس نظام تقويم نيوربورت نيوز كنظام تفاضلى فارق إجراءات مختلفة إلى حد ما يتطلبها المدرسون تحت المراقبة أو المتابعة وإجراءات مختلفة للمدرسين ذوى العقود المستمرة .

المدرسون موضع المتابعة Probationary Teachers: يندمج جميع المدرسين قيد المتابعة فى عملية التقويم التجميعى كل سنة حتى يتسلموا عقدا مستمرا وعادة ما يتم هذا بعد ثلاث سنوات من التدريس فى نيوبورت نيوز .

المدرسون ذوو العقود المستمرة Conrinuing Contract Teachers

كل رابع سنة (أو حين يرى الإدارى أن هذا أمر ضرورى) يندمج المدرسون ذوو العقود المستمرة فى عملية تقويم تجميعية ، حيث يصدر الإداريون أحكاما على أداء المدرسين وأثناء دورة السنوات الثلاث الأخرى يندمج المدرسون فى العملية التكوينية تحت توجيه ذاتى ، حيث يقومون بتقييم ذاتى ، ويضعون أهداف نمو ، مع زملاء فى فريق المساندة ، ويندمجون فى أنشطة نمو .

وتصف الأجزاء الآتية الإجراءات التجميعية والتكوينية وبعض الأدوات والاستمارات التى تستخدم .

العملية التكوينية The Formative Process

إن المدرسين ذوى العقود المستمرة والذين لا يندمجون فى التقويم التجميعى يشاركون فى العملية التكوينية كل عام . وتؤلف هذه العملية قلب مدخل المنطقة التعليمية فى التنمية المهنية الموجهة من الذات ، والتى تعتمد على روح الزمالة ، وتستند إلى النتائج results - based وما يقدم من فرص من مكتب تنمية أعضاء هيئة التدريس وكذلك فرص التدريب من مصادر أخرى قد تضمن وتستوعب فى خطط النمو المهنى الفردية وتستخدم لمساندة تحقيق أهداف المدرسين .

وفى العملية التكوينية ، يقوم كل مدرس بعملية تقييم ذاتى ، ويختار مع الإدارى أهدافا مناسبة يركز عليها . ثم ينضم المدرس إلى فريق مساند ، ويضع خطة نمو وينفذ تلك الخطة ، وتوجه العملية من قبل المدرس ، وتؤدى إلى توثيق للمهارة التى تحسنت والذى يكون متاحا ليقدم أثناء عملية التقويم التجميعى .



وبعض الاستثمارات أو الصيغ المستخدمة فى هذه العملية معروضة فى الاشكال ب ١ إلى ٥ .

العملية التجميعية The Summative Process

يشترك جميع المدرسين تحت المراقبة والمدرسون ذوى العقود المستمرة كل رابع سنة (أو أكثر تكرار إذا رأى إدارى أن ذلك ضرورى) فى التقويم التجميعى .

إن هذه العملية تتضمن أن يلتزم مدرسو نيوسورت بنور بالمعايير العالية للممارسة التى تتطلبها المعايير الرفيعة لتعلم التلميذ ، وتكفل طريقة المنطقة التعليمية ، ضمان أن يفيد جميع التلاميذ من تعليم عالى الكفاءة .

وفى العملية التجميعية أو النهائية يتم اتباع الخطوات الآتية :

* يكمل المدرس التقييم الذاتى .

* يعقد المدرس والإدارى الاجتماع أو المؤتمر التجميعى الاول (فى أول نوفمبر أو قبله) .

* يقوم الإدارى بإجراء ملاحظتين نظاميتين للمدرس : تتألف كل منهما من مؤتمر أو اجتماع قبل الملاحظة ، اجتماع للمداولة أو مؤتمر بعد الملاحظة . وهذه الملاحظات تتم قبل أول فبراير .

* يجمع المدرس الشواهد والأدلة على ممارسته ، بما فى ذلك الوحدة التعليمية والمواد المعدة للوحدة ، وسجل التفاعل مع الأسرة Family Contact Log وسجل النمو المهنى / وسجل الإسهام فى المدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع المحلى .

* يعقد المدرس والإدارى مؤتمرا أو اجتماعا للمداولة لمراجعة توثيق المدرس .

ويكمل الإدارى التقويم التجميعى ، مقيما أداء المدرس .

خطة العمل (التدخل بالنسبة للمدرسين ذوى الأداء الأقل من مرض)

فى حالة أداء المدرس الأقل من مرض وفقا لآى أداء متوقع محدد ، ينمى الإدارى والمدرس على نحو تضافرى خطة عمل تعالج نواحي القصور فى الأداء وسوف تضم خطة العمل العناصر الآتية :



* خط زمنى لتنفيذ الخطة (وفقا للخطط الزمنى الوارد فى تجديد العقد) .

* الاشخاص المسئولين عن كل خطوة فى الخطة .

* المساعدة التى يوفرها الناظر أو آخرون .

* محكات تقييم وإجراءات .

* جدول للمؤتمرات أو اجتماعات التداول التى تعقد لمناقشة مكانة خطة التنفيذ.

* توقيع المدرس وتوقيع الإدارى .

وتحظى عملية نيوبورت نيوز الآن بالتزام المربين واحترامهم فى المنطقة التعليمية .
كلها . ولقد اتضح أن خبرة تصميم تقييم أداء فعال للمدرس وتنفيذها تقتضى الالتزام
على مستوى المنطقة التعليمية كلها بتوفير الوقت واستثمار الموارد البشرية والمالية ،
واندماج نسبة كبيرة من المدرسين والإداريين . ووراء كل هذا العمل التضافرى ، اعتقاد
موحد مؤداه أن المدرسين والقادة ومصمى المعرفة يعملون لخدمة تلاميذهم ولخدمة
أنفسهم .

والاستمارات أو الصيغ المستخدمة فى العملية مبينة فى الأشكال من ب ١ إلى

ب ١٥ .



الشكل ب ١

ورقة عمل (١) لتقييم الذات

تأمل بدقة وعناية أداءك التدريسي في جميع المجالات الأربعة ، وأكمل التقييم الذاتي باستخدام الجدول مظهرا مستويات الأداء ، استعد لمناقشة أدائك في جميع المجالات أثناء اجتماع أو مؤتمر تحديد الأهداف مع مديرك .

المفتاح : غ : غير مرض ، ق : قاعدى ب . بارع ١ . ممتاز

| المجال (١) : تصميم العمل المعرفى | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|--|
| أ | ب | ق | غ | |
| | | | | ١١ يظهر معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا |
| | | | | ١ب يظهر معرفة بالتلاميذ |
| | | | | ١ج يضع ويحدد أهدافا تعليمية |
| | | | | ١د يظهر معرفة بالموارد |
| | | | | ١هـ يصمم ويعد تعليما متماسكا متسقا |
| | | | | ١و يقيم تعلم التلميذ عن طريق نواتج ينتجها التلميذ |
| المجال (٢) : تنظيم بيئة العمل المعرفى | | | | |
| | | | | ١٢ يخلق بيئة قوامها الاحترام والوثام |
| | | | | ٢ب يؤسس ثقافة Culture للتعلم تدعم معتقدات مدارس نيويورك نيوز العامة ورؤيتها ورسالتها |
| | | | | ٢ج إدارة العمليات والإجراءات في حجرة الدراسة |
| | | | | ٢د إدارة سلوك التلميذ |
| | | | | ٢هـ إدارة الفراغ والمساحات الفيزيائية المكانية |
| المجال (٣) تيسير العمل المعرفى | | | | |
| | | | | ١٣ التواصل بوضوح ودقة |
| | | | | ٣ب استخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة |
| | | | | ٣ج دمج التلاميذ في العمل |
| | | | | ٣د تأكيد أداء التلاميذ |
| | | | | ٣هـ إظهار المرونة والتجاوب عن طريق مراقبة العمل وتعديله |

| المجال (٤): المسئوليات المهنية ومسئوليات القيادة | | | | |
|--|---|---|---|---|
| ١ | ب | ق | غ | |
| | | | | ١ ٤ تأمل التدريس |
| | | | | ٤ ب الحفاظ على سجلات دقيقة |
| | | | | ٤ ج التواصل مع الأسر |
| | | | | ٤ د الإسهام في قيادة المدرسة والقسم |
| | | | | ٤ هـ النمو والارتقاء مهنيا |
| | | | | ٤ و إظهار المهنية أو الاحترافية Professionalism |

الشكل ب ٢

ورقة عمل (٢) لتقييم الذات

| أهداف نمو مقترحة | جوانب النمو الممكنة | جوانب القوة الملاحظة |
|------------------|---------------------|----------------------|
| | | |

شكل ب ٣

التقييم التكويني : خطة نمو مهني موجهة من الذات

الاسم : _____ السنة الدراسية : _____

أعضاء فريق المساندة والدعم _____

أهداف النمو _____

الهدف (الأهداف) يتناول مكونات في المجالات (راجع جميع ما ينطبق)

☐ المجال (١) ☐ المجال (٢) ☐ المجال (٣) ☐ المجال (٤)

| الخط الزمني والتواريخ النهائية | التوثيق | الأشخاص والموارد التي يحتاج إليها | الأنشطة والخطوات التي تتخذ |
|-----------------------------------|---------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | | | |

الشكل بـ

سجل اجتماعات فريق المساندة التكوينية

أكمل استمارة لكل فريق مساندة لكل اجتماع يعقد . قدم نسخة إلى الإداري /
ومن تم اختياره للمنصب

تاريخ الاجتماع : _____ التوقيت : _____ المكان : _____

الأعضاء الحاضرون : _____

الموضوعات التي نوقشت : _____

المساندة الإدارية المطلوبة والتغذية الراجعة ، والموارد المطلوبة وتنمية أعضاء هيئة
التدريس التي ثمة حاجة إليها

تاريخ الجلسة التالية : _____ التوقيت : _____ المكان : _____

قدمها : _____ بتاريخ _____

الشكل بـ
ملخص التقييم التكويني

يقوم المدرس بملء هذه الاستمارة ويشرك فيها فريق المساندة التكوينية قبيل آخر يوم فى العقد . وينبغى أن توضع نسخة منها مع المدير / أو المختار للمنصب .

الاسم : السنة الدراسية

أعضاء فريق المساندة

☐ نمط فريق المساندة ☐ مدرب = متدرب ☐ أصدقاء من الزملاء ☐ فوج قسم المدرسة -
صف أنشطة النمو المهني التي شاركت فيها هذه السنة لتحقيق هدفك التمائي
(ارفق صفحات إضافية حسب الضرورة)

- ما النتائج التي تحققت عن طريق هذه الأنشطة ؟

- كيف استخدمت الفريق الذى يساندك لتحقيق هذه النتائج ؟

- كيف أسهمت فى التنمية المهنية لأعضاء الفريق الذى يساندك ؟

- تعليقات أخرى أو تأملات

توقيع المدرس : التاريخ

ملاحظة : حين تستخدم هذه الاستمارة ، أتع مساحة كبيرة للاستجابات ويفضل أن تكون فى صفحتين

الشكل ب ٦

التقييم التكويني، ورقة عمل (٢) لتقويم الذات

فكر وتأمل بدقة وعناية في أدائك التدريسي في المجالات الأربعة وأكمل التقييم الذاتي. استعد لمناقشة أدائك في جميع المجالات أثناء اجتماع التقييم التجميعي المبني مع مقيمتك قبيل أول نوفمبر.

المفتاح: غ = غير مرض ، ق = قاعدي ب = بارع ١ = ممتاز

| المجال (١): تصميم العمل المعرفي | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|--|
| غ | ق | ب | ١ | |
| | | | | ١١ يظهر معرفة بالمحتوى والبيداجوجيا |
| | | | | ١ب يظهر معرفة بالتلاميذ |
| | | | | ١ج - يختار الأهداف التعليمية |
| | | | | ١د يظهر معرفة بالموارد |
| | | | | ١هـ يصمم تعليما متماسكا متسقا |
| | | | | ١و يقيم تعلم التلميذ عن طريق نواتج من التلميذ |
| المجال (٢): تنظيم بيئة العمل المعرفي | | | | |
| | | | | ١٢ يخلق بيئة قوامها الاحترام والوثام |
| | | | | ٢ب ينشئ ويرسخ ثقافة للتعلم تساند معتقدات المدارس العامة بنيوبورت |
| | | | | نموذ ورؤيتها ورسالتها |
| | | | | ٢ج يدير عمليات حجرة الدراسة وإجراءاتها |
| | | | | ٢د يدير سلوك التلميذ |
| | | | | ٢هـ يدير الفراغ الفيزيقي أو المكان والمساحات المتاحة |
| المجال (٣): تيسير العمل المعرفي | | | | |
| | | | | ١٣ يتواصل بوضوح ودقة |
| | | | | ٣ب يستخدم أساليب الأسئلة والمناقشة |
| | | | | ٣ج يدمج التلاميذ في العمل |
| | | | | ٣د يظهر ويبرهن على المرونة والتجاوب عن طريق مراقبة العمل وتعديله |

| المجال (٤): المسؤوليات المهنية والقيادة | | | | |
|---|---|---|---|--|
| أ | ب | ق | غ | |
| | | | | ١٤ يتأمل التدريس |
| | | | | ١٤ ب يحافظ على سجلات دقيقة |
| | | | | ١٤ ج يتواصل مع الأسر |
| | | | | ١٤ د يسهم في القيادة في المدرسة والقسم |
| | | | | ١٤ هـ ينمو ويرتقى مهنيا |
| | | | | ١٤ و يظهر المهنية أو الاحترافية |

الشكل ب٧

التقييم التجميعي ، ملخص التقييم الذاتي (اختياري)

يمكن أن تستخدم هذه الاستمارة حسب الحاجة لكتابة ملاحظات . إعدادا وتهينة
لاجتماع التقييم التجميعي المبدئي مع المقيم .

| المجال (١) | المجال (٢) | المجال (٣) | المجال (٤) |
|------------|------------|------------|------------|
| | | | |

الشكل بـ ٨

جدول أعمال اجتماع أو مؤتمر التقييم التجميعي المبذنى

- هذه المعلومات يوفرها المدرس وتناقش مع المقيم قبل أول نوفمبر من سنة التقييم التجميعي .

Summative Self Assessment - التقييم الذاتى التجميعي

بعد إتمام تقييمك الذاتى التجميعي ، ناقش أدائك فى كل مجال من المجالات الأربعة .

معرفة التلاميذ (شواهد من المجال (١)) .

اكتب وحدد الأساليب التى تستخدمها حتى تصبح عارفا بتلاميذك Knowledgeable

صف باختصار التلاميذ فى صفك بما فى ذلك تكوينهم الثقافى وخلفيتهم الإثنية أو تراثهم ، وأولئك الذين لديهم حاجات أو احتياجات خاصة ، وذوى الإلتقان المحدود للغة الإنجليزية .

- صف باختصار الخليفة المعرفية ومهارات تلاميذك .

إجراءات إدارة حجرة الدراسة (شواهد من المجال (٢)) .

حدد قواعد حجرة الدراسة ، والإجراءات ، والتوقعات من سلوك التلميذ في
حجرتك الدراسية (والشواهد البديلة يمكن أن تضم لوحة بقواعد حجرة الدراسة ،
خطاب والد ، جدول الصف) ، ملف المدرس البديل . . إلخ) .

صف الطريقة التي ترسخت بها هذه الممارسات

- صف أى شيء ينبغي أن يعرفه الملاحظ عن بيئة التعلم التي قد تؤثر في تعلم
التلميذ .

- اكتب السبب أو الأسباب التي تحذوك لإدارة الحجرة على النحو الذى تدير به
room management



الشكل ب ٩

مراجعة فريق مساندة التقييم التجميعي للشاهد

تستخدم هذه الأسئلة من قبل فريق مساندة التقييم التجميعي حين توفر توجيهها للأعضاء يتعلق بجمع الشواهد . تستخدم هذه الأسئلة كموجهات للمناقشة فحسب .

أخبرنا بالمزيد عن هذه المواد التي أعددتها (خطة العمل ، الوحدة ، عمل التلميذ... إلخ) .

- في اعتقادك لاي مجال تعتبر شاهدا عليه / ودليلا ؟ ولماذا؟

- هل يوجد مكون معين في المجال تعتقد أنك تمثله أفضل تمثيل ؟ وإذا كان الأمر كذلك ما هو ؟

- ما الذي يجعل هذا عملا جيدا كشاهد ؟

- ما المستوى الذي تعتقد أن هذا الشاهد يصوره من مستويات جداول الأداء ؟ لماذا ؟



- ما هي المسائل التي تشغلك ، إن وجدت ، فيما يتعلق بتقديم هذا كدليل ؟

- إذا قررت عدم استخدام مواد تعليمية معينة صنعتها أو أعدتها ، ما الشيء الآخر الذى تستطيع استخدامه ؟

- هل تفكر فى قطع أخرى قد توثق نفس المجال أو المكون ؟



جدول أعمال التقييم التجميعي: اجتماع أو مؤتمر ما قبل الملاحظة

حدد المواد التعليمية والموارد الأخرى التي سوف تستخدمها .

* ما الموارد الإضافية المتاحة ، إن وجدت ، عن طريق المدرسة أو في المجتمع الأكبر التي يمكن أن تستخدم لتيسر تعلم تلاميذك للموضوع أو المفهوم ؟

اشرح كيف تخطط لتقييم تحصيل تلميذك للأهداف (الاختبار ، المهام الأدائية ، أدلة التقدير أو التصحيح ، القواعد المتدرجة للتقدير rubrics التي يمكن استخدامها كشواهد) .

* ما الإجراءات التي سوف تستخدمها ؟

* ما النواتج التي سوف يتجهها التلاميذ ؟

صف التجهيزات في خطة عملك التي تلبى الحاجات الخاصة لتلاميذك والمجتمع المتنوع لصفك .

اشرح أي شيء آخر ينبغي أن يعرفه الملاحظ عن صفك أو إجراءاتك في حجرة الدراسة .

إذا لم يلاحظ الإداري هذا الدرس المعين ، لا يتوقع من المدرس أن يكرر الاجتماع أو المؤتمر النظامي الذي يعقد قبل الملاحظة .

(شاهد على المجال (١))

يقوم المدرس بتزويد المقوم أو المقيم في اجتماع أو مؤتمر قبيل كل ملاحظة نظامية بحجرة الدراسة بهذه المعلومات .

خطة الدرس واحد

حدد أهدافك للمدرس ، ما الذي تتوقع أن يتعلمه التلاميذ ؟ بالنسبة لهذه الأهداف . .

* كيف تعكس حاجات تلاميذك ؟
* كيف تعكس والمنهج التعليمي ككل والمستويات الاجتماعية الاقتصادية ؟

* كيف تتصل بجوانب المحتوى الأخرى ؟

اشرح كيف تستوعب خطة عملك خصائص تصميم تدمج التلاميذ في العمل

* ما الذي سوف تعلمه ؟
* ما الذي سيعمله تلاميذك ؟
* ما مقدار الوقت الذي سوف يستخدم ؟

اشرح الصعوبات التي يخبرها التلاميذ عادة في هذا المجال .

* كيف تخطط لاستشراف هذه الصعوبات وتمكين تلاميذك من المشاركة في القيام بالعمل ؟

جدول أعمال التقييم التجميعي: اجتماع ما بعد الملاحظة

(الشواهد على المجال ٤)

يقدم المدرس هذه المعلومات أثناء الاجتماع اللاحق للملاحظة ويحدد موعد أو جدول اجتماع ما بعد الملاحظة على الأقل بعد ملاحظة حجرة الدراسة بفترة ٢٤ ساعة .
عندما أتأمل وأفكر في الدرس ، أساء هل كان التلاميذ مندمجين في العمل على نحو منتج ؟ كيف أعرف هذا ؟

- هل تعلم التلاميذ ما توقعت أن يتعلموه ؟ هل تم تحقيق الأهداف التعليمية ؟
كيف أعرف ؟ وإذا لم أكن أعرف عن هذه النقطة ، متى سوف أعرف ؟ وكيف سأعرف ؟

- هل غيرت أهدافي أو خطة عملي وأنا أدرس الدرس ؟
ولماذا ؟ وكيف ؟

- إذا أتيت لي الفرصة لأدرس هذا الدرس مرة أخرى لنفس المجموعة من التلاميذ ما الذي سوف أعمله مختلفا ؟ ولماذا ؟

الشكل ب ١٢

سجل إسهامات المدرسة والقسم والمجتمع المحلي

يحافظ على هذه المعلومات من قبل المدرس أثناء سنة التقييم التجميعي وتسلم للمقيم قبيل أول يونية إعدادا للاجتماع (المؤتمر) النهائي للتقييم التجميعي . ويمكن استخدام هذه الاستمارة أو ما يعادلها .

الاسم : الصف / المادة : السنة المدرسية :

| التاريخ | ورش عمل ، النشاطات ، اجتماعات أو مؤتمرات لقاءات لجان دعوة مفتوحة | فوائد مشتقة أو الإسهامات التي تمت | ملاحظات |
|---------|--|-----------------------------------|---------|
| | | | |

شكل ب ١٣

سجل التفاعل الأسرى الخاص بالتقييم التجميعي

يحافظ على هذه المعلومات على يد المدرس أثناء سنة التقييم التجميعي وتسلم للمقيم قبيل أول يونية استعدادا وإعدادا لمؤتمر / اجتماع التقييم التجميعي النهائي . ويمكن أن تستخدم هذه الاستمارة أو ما يكافئها .

الاسم : الصف / المادة : السنة المدرسية :

| التاريخ | اسم التلميذ | الشخص الذي تم الاتصال به | نمط الاحتكاك أو الاتصال | السبب أو القرض | ملاحظات |
|---------|-------------|--------------------------|-------------------------|----------------|---------|
| | | | | | |

شكل ب ١٤

وحدة تعليمية ومواد معدة للتقييم التجميعي

على المدرس أن يقدم وحدة تعليمية تستغرق أسبوعاً على الأقل من حيث الطول، ومواد معدة، لتلك الوحدة والمعلومات الآتية قبيل أول يونية، ويسلم الشاهد إعداداً لاجتماع التقييم التجميعي النهائي.

الاسم : _____ الصف / المادة التي تدرس : _____

الصف / مادة الوحدة والمواد المعدة تواريخ الوحدة : _____

موضوع الوحدة / أو مفهومها _____

أهداف التعيين / مرفق المواد المعدة للتلميذ _____

- ارفق نسخة من وحدة درستها في حجرة الدراسة هذه السنة . ويمكن أن تكون الوحدة في أى صيغة ترغب فيها ومن أى فترة أثناء السنة .

- ارفق نشاطاً أو تعليمات تعيين (واجب) اندمج فيه التلاميذ في عمل أصيل يتصل بالمفهوم أو الموضوع الذي أثبتته من قبل (أى توجيهات مشروع) ، مشكلة (مشكلات للحل) (واجب منزلي) نشاط مركز (Center Activity) .

- قدم بعض الشواهد على تعلم التلميذ . ينبغي أن يعكس هذا المدى الكلى لمستويات تحصيل التلميذ في فصلك وينبغي أن يضم تغذية راجعة وفرتها لتلاميذك على عملهم أى (عينات من عمل التلميذ ، وصور ، وشرائط سمعية أو شرائط فيديو) .

- كن مستعداً لتأمل المواد المعدة والوحدة في اجتماع (مؤتمر) التقييم النهائي التجميعي .



جدول أعمال مؤتمر أو اجتماع التقييم التجميعى النهائى

* ناقش المواد المعدة فى ضوء مدى استجابات التلاميذ للعمل الذى كلفوا به .

* اشرح كيف توضح المواد المعدة الدرجة التى أظهرها التلاميذ من حيث الثابرة فى إنتاجها ورضاهم عن النواتج الكاملة .

* ناقش كيف تم تقييم المواد المعدة .

سجل الاتصال بالأسرة والنمو المهنى فى المدرسة ،
واقسم . والجمع الحلى
شاهد الجال (٤)

ناقش السجلات التى احتفظت بها أو المعلومات المتكافئة . وفى مناقشتك :

* اشرح نظامك فى حفظ السجل وأسباب حفظك لها بهذا الأسلوب .

* اشرح أنماط الاحتكاك والتفاعل التى مارسناها مع أسر تلاميذ وسبب استخدامك لهذه الأنماط .

* لخص النمو المهنى والأنشطة الأخرى المتصلة بالمهنة التى شاركت فيها . و اشرح إسهاماتك ، وفوائد هذه المشاركة للمدرسة والقسم وتلاميذك .

لاحظ : إذا رغب المدرس ، قد يقدم أيا من هذه القطع أو الشواهد قبيل أول يونية والاجتماع أو المؤتمر الذى يتناولها قبيل آخر يوم فى عقد المدرس .

وحدة تعليمية ومواد معدة للوحدة
(شواهد من الجالين ١، ٤)

* ناقش كيف تم إعداد هذه الوحدة فى هذه المناقشة .

* اشرح لماذا اختير محتوى هذه الوحدة ، وكيف أمكن تحديد الأهداف .

* اشرح كيف حددت المحتوى والموارد (المصادر) resourcea التى ضمنت والعوامل التى أثرت فى قراراتك (أى حاجات التلاميذ الروابط بين التخصصات المتعددة ، توافر المواد) .

* اشرح كيف حددت تتابع se- quence المحتوى والأنشطة فى هذه الوحدة .

* صف كيف حددت متى تقييم وماذا تقيم فى هذه الوحدة .

* اشرح الرابطة أو الصلة بين هذه الوحدة وما يليها .

ناقش المواد التى أعدتها للتلاميذ فى هذه الوحدة والتى قدمتها فى مناقشتك .

* اشرح سبب اختيار المواد المعدة .

ملخص الشاهد والحكم على الأداء .

تأمل جميع الشواهد التي تم جمعها بواسطة المدرس والمقيم في المجالات الأربعة . وفي نقاشك :

* صف كيف توضح هذه المجموعة التوقعات المهنية من مدرسي المدارس العامة في نيويورك نيوز . بين في هذه المناقشة مستوى الأداء الذي يمثل هذا الشاهد) غير مرض ، قاعدي ، بارع ، ممتاز (.

* ناقش كيف يتصل جمع الشواهد بمعايير أداء المدرس في مدارس نيويورك نيوز العامة . ومعايير أداء المدرس (ترقى لتوقعات القسم أو تزيد عنها ، أو تكون دونها) .

* ناقش كيف تعكس هذه المجموعة محور رسالة مدارس نيويورك العامة . «أى النجاح الأكاديمي لجميع التلاميذ بغض النظر...» .



المراجع

مراجع الباب الثالث



- Archer, J. (1998, February, 18). Students' fortune rests with assigned teacher. **Education Week**, 9.
- Brophy, J. (1992). Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership*, 49, 4-8.
- Burke, K. (1997). **Designing professional portfolios for change**. Arlington Height, IL: IRI Skylight Publishing.
- Chase, B. (1997, October 22). Teacher vs. Teacher? Nonsense. **Education Week**, 26, 29.
- Conley, D. (1987). **Eight steps to improved teacher remediation**. Unpublished manuscript. Eugene: University of Oregon.
- Danielson, C. (1996). **Enhancing professional practice: A framework for teaching**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. and Mcgreal, T.L. (2000). **Teacher Evaluation**, ASCd.
- Dietz, M. (1998). **Journals as frameworks for change**. Arlington Heights, IL: IRI Skylight Publishing.
- Duke, D. and Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman and L. Darling. Hammond (Eds.), **The new handbook of teacher evaluation**. Newbury Park, CA: Sage.
- Eggen, P., and Kauchak, D. (1996). **Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Haefele, D.L., (1993). Evaluating teachers: A call for change. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 7, 21, 31.
- Hawley, W., and Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice**. San Francisco: Jossey-Bass.



- Haycock, K. (2000). Thinking K-16 report: Good teaching matters. (Online). Washington, DC: The Education Trust. Available <http://www.edtrust.org>.
- Hunter, M.C. (1982). **Mastery teaching**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keillor, G. (1985). **Lake Wobegon days**. New York: Viking Penguin Inc.
- Meux, M. (1974). Teaching the art of evaluating. **Journal of Aesthetic Education**, 8 (1), 85.
- Sanders, W.L., and Rivers, J.C. (1996, November). **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**. Knoxville: University of Tennessee, Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS). (Available from University of Tennessee, UTVARC, 225 Morgan Hall, P.O.Box 71, Knoxville, TN 37901-1071).
- Schon, D.A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York Basic Books.
- Schulman, L. (1997). Professing the liberal arts, In R. Orrill (Exec. Ed.), **Education and democracy: Re-imagining liberal learning in America**. New York: College Entrance Examination Board.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 1(4), 319-334.
- Scriven, M. (1994). The duties of the teacher. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 8, 151-184.
- Wolf, K., Lichtenstein, G., and Stevenson, C. (1997). Using teaching Portfolio in teacher evaluation. In J. Stronge (Ed.), **Teacher assessment and evaluation: A guide for research and Practice**. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.



المحتويات

الصفحة

الموضوع

تقديم .

الباب الأول من التقييم التقليدى إلى تقييم الأداء

الفصل الأول

أشكال التقييم وأغراضه وخصائصه

- ١١ التقييم والتقييم والاختبار .
- ١٣ أنواع الاختبارات المقننة .
- ١٣ انتقادات الاختبارات المقننة .
- ١٤ تقييم تعلم التلميذ .
- ١٥ الصيغ المختلفة للتقييم .
- ١٨ الاختبارات المقننة وأدوات التقييم التى يعدها المدرس .
- ١٨ مقارنة بين الاختبارات القرطاسية وتقييم الأداء .
- ١٩ مقارنة بين التقييم التقليدى والتقييم الأصيل .
- ٢٠ مقارنة التقييم غير النظامى بالتقييم النظامى .
- ٢١ أغراض التقييم .
- ٢٢ استخدام التقييم لتيسير التعلم .
- ٢٤ استخدام التقييم لتنمية تنظيم الذات .
- ٢٥ استخدام التقييم لتحديد ما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف التعليمية .
- ٣٠ مراعاة أربع خصائص هامة للتقييمات الصفية .
- ٣٨ إجراء تقييمات غير نظامية .
- ٣٩ مراعاة الخصائص الأربع فى التقييمات غير النظامية .

الفصل الثاني

تخطيط إستراتيجيات التقييم وتنمية مهاراته

- ٤١ تخطيط إستراتيجية تقييم نظامية .
- ٤٣ تحديد المجال الذى يقيم .
- ٤٤ اختيار المهام المناسبة .
- ٤٤ التأكد من أن التقييم يزودنا بعينة سلوكية ممثلة .
- ٤٦ استخدام التقييم القرطاسى .
- ٤٦ اختبار المهام والأسئلة .
- ٥٦ مراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربع .
- ٥٧ تنمية مهارة تقييم الأداء .
- ٥٨ استخدام تقييمات الأداء .
- ٦١ مراعاة خصائص الاختبار الجيد الأربع .
- ٦٧ مراعاة تنوع وتباين التلاميذ .
- ٧٢ مراعاة التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة .

الفصل الثالث

التقييم الأصيل والتقييم بالبورتنفوليو وتقييم الأداء

- ٧٥ التقييم الأصيل .
- ٧٧ مم يتألف التقييم الأصيل .
- ٧٩ فوائد التقييم الأصيل .
- ٨٨ تقويم عمل التلاميذ : التقييم بالبورتنفوليو .
- ٨٩ الهدف من البورتنفوليو .
- ٨٩ استخدام البورتنفوليو .
- ٩٠ الالتفات للغرض من استخدام البورتنفوليو .
- ٩٠ تحديد وتمييز الانتقاء والتقويم .
- ٩٢ محتوى البورتنفوليو .
- ٩٣ تقويم البورتنفوليو .



| | |
|-----|--|
| ٩٥ | عينة من البورتفوليو . |
| ٩٥ | بورتفوليو الجبر . |
| ٩٦ | بورتفوليات مهارات التشغيل . |
| ٩٨ | بورتفوليات فنون الكتابة المسمى يروبل . |
| ١٠١ | بورتفوليو قرص الليزر . |
| ١٠٢ | بورتفوليو التدريس . |
| ١٠٤ | اختبار ما تهتم به : تقييم الأداء . |
| ١٠٤ | مراعى تقييم الأداء . |
| ١١١ | إعداد خريطة مفاهيم . |
| ١١٣ | مهام وقائع . |
| ١١٤ | تقييم العملية . |
| ١١٥ | حل المشكلات والمهام التحليلية . |
| ١١٦ | مهام ممتدة . |

الفصل الرابع

تطوير التقويم ومقاومة التغيير

| | |
|-----|----------------------------------|
| ١٢٣ | مفاهيم أساسية فى تطوير التقويم . |
| ١٢٥ | مقاومة التغيير فى كل مكان . |
| ١٢٩ | التقويم وتطوير التعليم . |
| ١٣٢ | |

الفصل الخامس

تلخيص تحصيل الطالب وتقدير أدائه

| | |
|-----|--|
| ١٤٣ | تلخيص تحصيل التلاميذ . |
| ١٤٥ | تحديد تقديرات الاختبارات . |
| ١٤٥ | تقديرات محكية المرجع . |
| ١٤٦ | تقديرات مرجعية المعيار . |
| ١٤٧ | وضع التقديرات النهائية للتلاميذ . |
| ١٤٩ | الحفاظ على سرية نتائج التقييم . |
| ١٥٥ | وضع تقييم حجرة الدراسة فى المنظور الصحيح . |
| ١٥٨ | أدوات تقدير جديدة . |
| ١٦٠ | |



- ١٦٥ . التأكد من صحة نتائج التقييم .
 ١٦٥ . تقدير الدرجات الجمعى .
 ١٦٨ . نظام تقدير بورتفوليو .

الفصل السادس

انفتاح عملية التقييم على الطلاب وأسرهم

وتنفيذ التقييم الأصيل

- ١٧١ . انفتاح عملية التقييم على الطلاب وأسرهم .
 ١٧٣ . تقييم التلميذ لذاته .
 ١٧٣ . أسئلة تقويمية وبدايات عبارات .
 ١٧٤ . تقييم الأثراب .
 ١٧٦ . دور الأسرة فى التقييم .
 ١٧٨ . تنفيذ التقييم الأصيل .
 ١٨٠ . نصائح للقائمين على الإدارة .
 ١٨٣ . نصائح للمدرسين .
 ١٨٤ . محكات تقويم أنظمة تقييم التلميذ .
 ١٨٥ . أسئلة يكثر طرحها عن التقييم الأصيل .
 ١٨٧ . مراجع الباب الأول .
 ١٩١ .

الباب التاسع

تجارب جديدة فى التقييم

الفصل السابع

البورتفوليو وعمل التلميذ وممارسة المدرس

مدرسة ابتدائية تجدد فى التقييم

- ١٩٩ . أهداف المنطقة التعليمية لتحقيق التغيير .
 ٢٠١ . مشروع البورتفوليو .
 ٢٠٩ . نبذة من دفتر يوميات السيدة (د) .
 ٢٠٩ . نبذة من دفتر يوميات السيدة (ف) .
 ٢١٠ . نبذة من دفتر يوميات السيدة (ل) .
 ٢١٣ .



الموضوع

الصفحة

- ٢١٤ نبذة من دفتر يوميات السيدة (د).
٢١٧ نبذة من دفتر يوميات السيدة (أ).
٢١٩ نبذة من دفتر يوميات السيدة (ج).
٢١٩ نبذة من دفتر يوميات السيدة (هـ).

الفصل الثامن

تكوين ثقافة البحث والاستقصاء

مبادرة ومراجعة جودة المدرسة

- ٢٢٥ إدراك الحاجة إلى بحث تضافرى .
٢٢٨ عملية المبادرة فى مراجعة جودة المدرسة .
٢٣٥ خطة البحث - دراسة ذاتية .
٢٤٤ فحص عمل التلميذ .
٢٤٧ التحليل وتقديم تقرير .
٢٥٣ توثيق تحصيل التلميذ ومراقبته وكتابة تقرير عنه .
٢٥٣ مساندة مبادرة مراجعة جودة المدرسة وتوسيعها والعمل على استمرارها .
٢٥٧ مراجع الباب الثانى .

الباب الثالث

تقويم المدرس

الفصل التاسع

تقويم المدرس : الماضى والحاضر

- ٢٦٧ قلة القيم والمسلّمات المشتركة التى تتعلق بالتدريس الجيد .
٢٧٠ نقص الدقة فى الأداء التقويمى .
٢٧٠ التواصل الهرمى فى اتجاه واحد .
٢٧٢ عدم التمييز بين ذوى الخبرة من المدرسين والمدرسين الجدد .
٢٧٣ خيرة الإدارة المحدودة .
٢٧٤ النتيجة .
٢٧٥ لماذا تقوم المدرس .
٢٧٦ التكونى مقابل التجميعى أو النهائى .



| | |
|-----|--|
| ٢٧٨ | تناقضات خطيرة . |
| ٢٧٨ | كيف تحل هذه المسائل الخلافية . |
| ٢٧٩ | سياق تقويم المدرس : الماضي والحاضر . |
| ٢٧٩ | دروس هامة . |
| ٢٧٩ | ظروف مفيدة ونواحي قصور . |
| ٢٨١ | تاريخ موجز للبحوث عن التدريس . |
| ٢٨٤ | نظرة جديدة للتدريس والتعلم . |
| ٢٨٥ | شروط تصميم وإعداد أنظمة تقويم فعالة للمدرس . |
| ٢٨٨ | مضامين للجان التقويم المحلية . |
| ٢٨٩ | دروس تم تعلمها عن تقويم المدرس . |

الفصل العاشر

مخطط لتقويم المدرس ومحكات التقويم

| | |
|-----|--|
| ٢٩٣ | مخطط تقويم المدرس . |
| ٢٩٥ | طبيعة ضبط الجودة وضمان النوعية . |
| ٢٩٦ | الطريقة أو الكيف . |
| ٢٩٧ | المقومون المدربون . |
| ٢٩٧ | طبيعة التعلم المهني . |
| ٢٩٨ | تقييم تقوم به الذات وبحث توجهه الذات . |
| ٣٠١ | مجتمع من المتعلمين . |
| ٣٠١ | دور التقييم التكويني . |
| ٣٠٢ | التفكير في متطلبات التعلم المهني عند وضع المخطط . |
| ٣٠٣ | مقومون مدربون . |
| ٣٠٥ | دمج التأكد من النوعية مع التعلم المهني . |
| ٣٠٦ | التمييز والتفاضل . |
| ٣٠٦ | ثقافة تعلم مهني . |
| ٣٠٨ | أنشطة كجزء من عملية التقويم ، وتسهم في التعلم المهني . |
| ٣١٠ | المحكات التقويمية . |
| ٣١١ | مدخلات أم مخرجات . |



| | |
|-----|--|
| ٣١١ | المدخلات أو ما يعملها المدرسون . |
| ٣١٢ | مسائل يثيرها نموذج المدخلات . |
| ٣١٨ | مسائل أخرى تتعلق بالقياس . |
| ٣١٩ | اعتبارات سياقية . |
| ٣٢٠ | المخرجات أو النتائج التي يحققها المدرسون . |
| ٣٢٥ | تقييم تعلم التلميذ . |
| ٣٢٦ | العوامل التي تؤثر في تعلم التلميذ . |
| ٣٢٧ | المدارس كنظم أو أنساق . |
| ٣٢٧ | مفهوم القيمة المضافة . |
| ٣٢٨ | مداخل أخرى . |

الفصل الحادى عشر

مصادر المعلومات وإجراءات التقويم

| | |
|-----|--|
| ٣٣١ | انظر إلى الشاهد وافحص الدليل . |
| ٣٣٤ | مصادر المعلومات . |
| ٣٣٥ | تقييم المدرس لذاته . |
| ٣٣٧ | التأمل والتفكير الواضح البنية . |
| ٣٣٧ | وثائق التخطيط . |
| ٣٣٨ | المواد التعليمية التى يعدها المدرس للتدريس . |
| ٣٣٩ | التواصل مع الآباء والمجتمع المحلى . |
| ٣٤٠ | سجل أنشطة النمو المهنى ومشروعات المدرسة والمنطقة التعليمية . |
| ٣٤١ | عينة من عمل التلميذ وشواهد أخرى مما تعلمه . |
| ٣٤١ | تغذية راجعة من التلميذ، والأب ، والزميل . |
| ٣٤٢ | إجراءات التقويم أو الطريقة . |
| ٣٤٧ | الإجراءات العامة . |
| ٣٤٧ | الإجراءات المتفاضلة التمييزية . |
| ٣٤٨ | أنماط أنشطة التقويم . |
| ٣٤٩ | هيئة التقويم . |
| ٣٥١ | |

الموضوع

الصفحة

أدوات وإجراءات تفصيلية . ٣٥٤

العدالة وحماية الإجراءات المشروعة والتي ينبغي اتباعها والمستحقة . ٣٥٦

الفصل الثاني عشر

عملية تصميم نظام التقويم

الخطوة (١) تحديد العملية . ٣٦٢

لجنة التقويم . ٣٦٢

الخصائص المطلوبة في الأعضاء . ٣٦٤

الخطوة (٢) استخدام العملية وتحديد الإجراءات العامة (الطريقة

والكيف) . ٣٦٧

الخطوة (٣) استخدام العملية وتحديد المحكات التقويمية (الماهية) . ٣٧١

الخطوة (٤) استخدام العملية في تحديد الأدوات والإجراءات

بالتفصيل . ٣٧١

الخطوة (٥) استخدام العملية وتحديد خطة التنفيذ . ٣٧٤

الخطوة (٦) تصميم برنامج التدريب للمقومين . ٣٧٤

الفصل الثالث عشر

الإطار البنائي لتصميم نظام التقويم

المسلك الأول : برنامج المدرس المبتدئ

إطار تصميم نظام التقويم . ٣٨١

برنامج المدرس المبتدئ . ٣٨٣

المصادر الأولية للبيانات . ٣٨٦

مصادر أخرى للبيانات . ٣٨٩

بورتفوليو . ٤٠٢

تكويني أو تجميعي . ٤٠٦

البرامج المنتورية . ٤٠٧

توفير تغذية راجعة تجميعية . ٤٠٨

التدريب . ٤٠٨

اختيار الأدوات . ٤١٠

أهمية السرد . ٤١١



الفصل الرابع عشر

المسلك الثانى : النمو المهنى

- ٤١٥
٤١٨
٤١٨
٤١٩
٤١٩
٤٢٠
٤٢٢
٤٢٢
٤٢٢
٤٣٣
٤٤٠
- توضيح غرض المسلك الثانى .
من الذى يندمج فى هذه العملية ومتى يكون هذا الاندماج .
هل سيكون المسلك الثانى اختياريا .
هل الاندماج مستمر أم دورى .
ما مستوى اندماج المشرف أو الموجه فى العملية .
تصميم النظام .
المكون التجميعى .
التقييمات النهائية الدورية .
بورتفوليو النمو المهنى .
التوثيق والتغذية الراجعة فى المسلك الثانى .

الفصل الخامس عشر

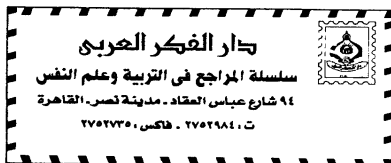
المسلك الثالث : مساعدة المدرس

- ٤٤٥
٤٤٧
٤٤٩
٤٥٣
٤٥٣
٤٥٧
٤٦٣
٤٦٧
٤٩٧
٥٠١
- من الذى ينبغى أن يندمج فى المسلك الثالث .
قرار الاندماج أو الانغماس فى المسلك الثالث .
تصميم المسلك الثالث .
مرحلة الوعى .
مرحلة المساعدة .
مرحلة التأديب والتهديب .
الختامة .
مراجع الباب الثالث .
المحتويات .

صدر من سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس :

- (١) رياضة المشى مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية.
تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة
تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.
- (٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة فى النموذج الكورى.
تأليف أ. عبد الناصر محمد رشاد.
تقديم أ.د. عبد الغنى عبود.
- (٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.
تأليف أ.د. على أحمد مذكور.
تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.
- (٤) المدخل فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).
أ. د. أحمد النجدي . تأليف أ.د. على راشد . د. منى عبد الهادى
- (٥) التربية البيئية لطفل الروضة .
تأليف د. وفاء سلامة . مراجعة وتقديم : أ.د. سعد عبد الرحمن
- (٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الجزء الأول:
الأسس النظرية .
تأليف أ. د. جابر عبد الحميد.
- (٧) النمو الحركى: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.
تأليف أ.د. أسامة كامل راتب.
- (٨) الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى: المنظور النسقى الاتصالى.
تأليف أ.د. علاء الدين كفافى.
- (٩) علم النفس الاجتماعى: رؤية معاصرة.
تأليف أ.د. فؤاد البهى . وأ.د. سعد عبد الرحمن
- (١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .
تأليف أ. د. جابر عبد الحميد.
- (١١) الإدارة المدرسية.
تأليف د. محمد حسنين العجمى
- (١٢) علم النفس الاجتماعى والتعصب.
تأليف أ. د. عبد الحميد صفوت

- (١٣) التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد.
تأليف أ. د. عبد الغنى عبود، ود. بيومى ضحاوى.
د. عادل سلامة، د. عبد الجواد السيد بكر
- (١٤) مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية.
تأليف أ. د. جابر عبد الحميد جابر
- (١٥) الإعداد النفسى للناشئين: دليل للإرشاد والتوجيه للمدرسين والإداريين
وأولياء الأمور.
تأليف أ. د. أسامة كامل راتب
- (١٦) القلق وإدارة الضغوط النفسية.
تأليف أ. د. فاروق السيد عثمان
- (١٧) طرق تدريس الرياضيات.. نظريات وتطبيقات.
تأليف د. إسماعيل محمد الأمين
- (١٨) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.
تعريب أ. د. جابر عبد الحميد
- (١٩) تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية.
تأليف أ. د. رشدى أحمد طعيمة
- (٢٠) أصول التربية البدنية والرياضة: المدخل - التاريخ - الفلسفة.
تأليف أ. د. أمين أنور الخولى
- (٢١) فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية.
تأليف أ. د. سعيد إسماعيل على
- (٢٢) اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس.
تأليف أ. د. جابر عبد الحميد جابر



جميع المراسلات والاتصالات
على العنوان التالى:

| | |
|----------------|------------------------------|
| ٢٠٠١/١١١٦٥ | رقم الإيداع |
| 977- 10-1474-9 | I. S. B. N التزقيم الدولي |